



Tesis Doctoral

**EXPLICACIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO Y CONCEPCIONES
SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN PROFESORES
UNIVERSITARIOS DE CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE**

Ph. D. Dissertation

**EXPLANATIONS ABOUT BEHAVIOR AND CONCEPTIONS OF TEACHING
AND LEARNING AMONG UNIVERSITY PROFESSORS FROM COURSES OF
TEACHING**

Autor: Iron Pedreira Alves

Director: Juan Ignacio Pozo Municio

Programa de Doctorado:

Desarrollo, Aprendizaje y Educación

Departamento de Psicología Básica

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid, mayo de 2017

AGRADECIMIENTOS

No es una tarea fácil recordar y nombrar a todos los que me ayudaron a lo largo de esta caminata hacia la obtención del título de Doctor en Psicología pues no sólo las grandes ayudas importan. También los pequeños gestos, las palabras, los abrazos, los consejos y hasta lo que se ofrece, sin nunca concretarse, pueden ser decisivos para que uno se mantenga firme en esta empresa tan desafiante y muchas veces solitaria que es escribir una tesis doctoral.

Pero los límites de la memoria no pueden servir de excusas para reconocer que algunas personas han colaborado de manera más intensa, más duradera o de ambos modos. Así que sus gestos y voces hicieron eco en mis pensamientos durante buena parte de las muchas horas que quedé sentado delante del ordenador. Estas personas podrán ser consideradas representantes de los demás colaboradores, a quién debo pedir disculpas por no mencionarles aquí.

Debo empezar por el principio y agradecer a mis padres por todo el apoyo que siempre me dieron, principalmente cuando el tema era la educación. Yo que nunca fui un alumno de los más dedicados en la escuela, agradezco en especial, a mi madre que ha sido mi profesora privada y sigue, hasta los días actuales, enseñándome mucho sobre la vida.

Al profesor Juan Ignacio Pozo, o Nacho, como prefiere ser llamado, no sólo por su profundo conocimiento sobre todo aquello que tiene relación con psicología y aprendizaje y que me ha hecho salir de mi país para estudiar en España, pero principalmente por su sabiduría, paciencia y generosidad. Soy más un sudamericano que ha leído al “Aprendices y Maestros” y ha soñado con la posibilidad de estar delante de aquel autor que mezclaba ciencia con literatura y que encantaba al lector con su fino sentido de humor que hacía suave los temas más difíciles. El sueño se ha hecho realidad y la única cosa de la cual me arrepiento es de no haberlos conocido antes: al libro y a su autor.

A todos los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid con quienes he tenido contacto, porque todos ellos me aportaron algo significativo y que pretendo incorporar a mi actividad docente. En especial, a la

profesora Elena Martín, pues la idea que ha originado esta tesis ha nacido en sus clases y gracias a los textos recomendados por ella.

A mis compañeros del máster en Psicología de la Educación, que, de manera muy acogedora, dieron soporte a este brasileño que mal hablaba el castellano en sus primeros meses en Madrid. De estos, debo destacar algunos por el cariño que me han dedicado y a quien siempre recordaré con buenos sentimientos: Maiara, Aura, Luisa, Trini, Carlos y María, la gallega, que ha corregido mis escritos pero no ha logrado corregirme. Lamentablemente, hay un compañero con quién no puedo compartir esta alegría por no estar presente ya entre nosotros. Pero quiero que aquellos que leen estas líneas sepan que estoy muy agradecido a Claudio Loo y siento no poder concretar nuestros planes de trabajo conjunto.

A mi profesora y amiga Lorena, por haberme hecho mirar más allá de las posibilidades que tenía en Brasil, cambiando mi idea de no cursar un doctorado fuera de mi país, y por darme las ayudas necesarias para establecer los primeros contactos con el viejo mundo que para mí era totalmente nuevo.

A Ingridy que, más que nadie, sintió mi ausencia en estos últimos años en que la dedicación fue más intensa. De mi tiempo repartido entre la tesis, el trabajo, los mareos y su compañía, ella siempre quedaba con la parte más pequeña. Pero no sólo no ha desistido de mí, sino que ha sido la única persona que ha estado conmigo en los momentos de agobio y tristeza, cuando siempre me repetía el mantra: “vai dar tudo certo, meu bem!”

A todos los treinta y dos profesores que me cedieron una parte de su precioso tiempo para contestar a un largo guión de entrevista. He aprendido mucho cada vez que escuchaba las grabaciones y cada una de las muchas lecturas que hice de las transcripciones. Espero que los resultados de este trabajo también os ayuden a reflexionar sobre vuestras concepciones de enseñanza y de aprendizaje.

Por último, agradezco a la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - y a todos mis compañeros y amigos que ahí trabajan - que me ha posibilitado la dedicación integral al doctorado. Espero retribuir el apoyo y tornarme no sólo un mejor investigador, sino principalmente un mejor profesor.

ÍNDICE

Índice.....	iii
Lista de Tablas.....	xi
Lista de Cuadros.....	xiii
Lista de Figuras.....	xiv
 RESUMEN.....	 1
 INTRODUCCIÓN.....	 4
 CAPÍTULO I – La Teoría de la Mente y las explicaciones sobre el comportamiento en general y sobre el aprendizaje en particular.....	 10
1.1 - Aprendizaje y Enseñanza.....	10
1.2 - Teoría de la mente.....	14
1.3 - La teoría de la mente en adultos.....	21
1.4 - La importancia del lenguaje.....	24
1.5 - La teoría de la mente y la enseñanza.....	26
 CAPÍTULO II - Las explicaciones sobre el comportamiento: la teoría de Bertram Malle.....	 31
2.1 - El concepto de Intencionalidad.....	34
2.2 - Los cuatro modos de explicación del comportamiento.....	36
2.3 - Determinantes psicológicos de las decisiones explicativas.....	41
2.4 - Individuo versus Grupo.....	45
 CAPÍTULO III – Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.....	 50
3.1 – Las características del aprendizaje implícito.....	51

3.2 – De las representaciones implícitas a las teorías implícitas.....	54
3.3 – Los tres tipos de teorías implícitas: Directa, Interpretativa y Constructiva.....	58
3.4 – Investigaciones relevantes para el presente trabajo.....	66
3.5 – La compatibilidad de los marcos teóricos que orientan esta investigación.....	68
 CAPÍTULO IV – Metodología.....	 71
4.1- Objetivos de la investigación.....	71
4.1.1- Objetivo general.....	71
4.1.2- Objetivos específicos.....	71
4.2- Hipótesis.....	72
4.3- Metodología.....	73
4.3.1- Diseño.....	73
4.3.2- Participantes.....	73
4.3.3- Tareas.....	74
4.3.4- Sistema y criterios de análisis.....	75
4.3.4.1- Análisis Cualitativo.....	75
4.3.4.2- Análisis Cuantitativo.....	82
 CAPÍTULO V – Análisis y discusión de los datos.....	 84
5.1- Las explicaciones sobre el comportamiento.....	84
5.1.1-Requisitos para aprender.....	84
5.1.1.1- Datos Cuantitativos.....	85
5.1.1.1- Datos Cualitativos.....	88
5.1.1.2.1- Explicaciones sobre el propio comportamiento.....	89
<u>5.1.1.2.1.1- Razones.....</u>	<u>89</u>
<u>5.1.1.2.1.2- Historia Causal de Razones.....</u>	<u>89</u>
<u>5.1.1.2.1.3- Factores Facilitadores.....</u>	<u>90</u>
<u>5.1.1.2.1.4- Causas.....</u>	<u>90</u>

5.1.1.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos.....	91
<u>5.1.1.2.2.1- Razones.....</u>	91
<u>5.1.1.2.2.2- Historia Causal de Razones.....</u>	91
<u>5.1.1.2.2.3- Factores Facilitadores.....</u>	92
<u>5.1.1.2.2.4- Causas.....</u>	92
5.1.2- Organización de la enseñanza.....	93
5.1.2.1- Datos Cuantitativos.....	93
5.1.2.1- Datos Cualitativos.....	97
5.1.2.2.1- Explicaciones sobre el propio comportamiento.....	97
<u>5.1.2.2.1.1- Razones.....</u>	97
<u>5.1.2.2.1.2- Historia Causal de Razones.....</u>	98
<u>5.1.2.2.1.3- Factores Facilitadores.....</u>	98
<u>5.1.2.2.1.4- Causas.....</u>	98
5.1.2.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos.....	99
<u>5.1.2.2.2.1- Razones.....</u>	99
<u>5.1.2.2.2.2- Historia Causal de Razones.....</u>	99
<u>5.1.2.2.2.3- Factores Facilitadores.....</u>	100
<u>5.1.2.2.2.4- Causas.....</u>	100
5.1.3-Motivación para aprender.....	100
5.1.3.1 – Datos Cuantitativos.....	101
5.1.3.2 – Datos Cualitativos.....	104
5.1.3.2.1 - Explicaciones sobre el propio comportamiento.....	104
<u>5.1.3.2.1.1- Razones.....</u>	104
<u>5.1.3.2.1.2- Historia Causal de Razones.....</u>	105
<u>5.1.3.2.1.3- Factores Facilitadores.....</u>	106
<u>5.1.3.2.1.4- Causas.....</u>	106
5.1.3.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos.....	106
<u>5.1.3.2.2.1- Razones.....</u>	107
<u>5.1.3.2.2.2- Historia Causal de Razones.....</u>	107
<u>5.1.3.2.2.3- Factores Facilitadores.....</u>	108
<u>5.1.3.2.2.4- Causas.....</u>	108
5.1.4- Dificultades para aprender.....	109
5.1.4.1- Datos Cuantitativos.....	110

5.1.4.2- Datos Cualitativos.....	113
5.1.4.2.1- Explicaciones sobre el propio comportamiento.....	113
<u>5.1.4.2.1.1- Razones.....</u>	113
<u>5.1.4.2.1.2- Historia Causal de Razones.....</u>	114
<u>5.1.4.2.1.3- Factores Facilitadores.....</u>	114
<u>5.1.4.2.1.4- Causas.....</u>	115
5.1.4.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos.....	115
<u>5.1.4.2.2.1- Razones.....</u>	115
<u>5.1.4.2.2.2- Historia Causal de Razones.....</u>	115
<u>5.1.4.2.2.3- Factores Facilitadores.....</u>	115
<u>5.1.4.2.2.4- Causas.....</u>	116
5.1.5- Evaluación del aprendizaje.....	117
5.1.5.1- Datos Cuantitativos.....	118
5.1.5.2- Datos Cualitativos.....	120
5.1.5.2.1- Explicaciones sobre el propio comportamiento.....	120
<u>5.1.5.2.1.1- Razones.....</u>	121
<u>5.1.5.2.1.2- Historia Causal de Razones.....</u>	121
<u>5.1.5.2.1.3- Factores Facilitadores.....</u>	122
<u>5.1.5.2.1.4- Causas.....</u>	122
5.1.5.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos.....	122
<u>5.1.5.2.2.1- Razones.....</u>	122
<u>5.1.5.2.2.2- Historia Causal de Razones.....</u>	123
<u>5.1.5.2.2.3- Factores Facilitadores.....</u>	123
<u>5.1.5.2.2.4- Causas.....</u>	124
5.1.6- Discusión.....	124
5.2 - Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	130
5.2.1 - Requisitos para Aprender.....	130
5.2.1.1- Criterios de análisis.....	132
5.2.1.2- Resultados.....	134
5.2.1.2.1- Datos cuantitativos de la cuestión 4.....	134
5.2.1.2.2- Datos cualitativos de la cuestión 4.....	137
5.2.1.2.3- Datos cuantitativos de las preguntas 5 a 8.....	139
5.2.1.2.4- Datos cualitativos de las preguntas 5 a 8.....	141

<u>5.2.1.2.4.1- Cuestión 5</u>	141
<u>5.2.1.2.4.2- Cuestión 6</u>	142
<u>5.2.1.2.4.3- Cuestión 7</u>	144
<u>5.2.1.2.4.4- Cuestión 8</u>	145
5.2.1.3- Conclusiones	147
5.2.2 – Organización de la enseñanza	149
5.2.2.1- Criterios de análisis	152
5.2.2.2- Resultados	154
5.2.2.2.1- Datos Cuantitativos.....	154
5.2.2.2.2- Datos cualitativos.....	156
5.2.2.2.2.1- Cuestión 09.....	156
<u>5.2.2.2.2.1.1- Teoría Directa</u>	156
<u>5.2.2.2.2.1.2- Teoría Interpretativa</u>	156
5.2.2.2.2.2- Cuestión 10.....	157
<u>5.2.2.2.2.2.1- Teoría Directa</u>	158
<u>5.2.2.2.2.2.2- Teoría Interpretativa</u>	158
<u>5.2.2.2.2.2.3- Teoría Constructiva</u>	159
5.2.2.2.2.3- Cuestión 11.....	159
<u>5.2.2.2.2.3.1- Teoría Directa</u>	159
<u>5.2.2.2.2.3.2- Teoría Interpretativa</u>	160
<u>5.2.2.2.2.3.3- Teoría Constructiva</u>	161
5.2.2.2.2.4- Cuestión 12.....	161
<u>5.2.2.2.2.4.1- Falta</u>	161
<u>5.2.2.2.2.4.2- Mezcla</u>	162
<u>5.2.2.2.2.4.1- Optimismo</u>	162
5.2.2.2- Conclusiones	162
5.2.3 - Motivación para Aprender	164
5.2.3.1- Criterios de análisis	166
5.2.3.1.1 – Criterios para la Teoría Directa.....	167
5.2.3.1.2 – Criterios para la Teoría Interpretativa.....	168
5.2.3.1.3 – Criterios para la Teoría Constructiva.....	168
5.2.3.2- Resultados	170
5.2.3.2.1- Datos Cuantitativos.....	170

5.2.3.2.2- Datos Cualitativos.....	172
5.2.3.2.2.1- Datos Cualitativos Teoría Directa.....	172
5.2.3.2.2.1.1- Factores relativos al alumno (personales).....	172
<u>5.2.3.2.2.1.1.1- Alumno influye al profesor.....</u>	172
<u>5.2.3.2.2.1.1.2- Lectura.....</u>	173
<u>5.2.3.2.2.1.1.3- Carrera.....</u>	174
<u>5.2.3.2.2.1.1.4- Motivación como un rasgo personal.....</u>	174
<u>5.2.3.2.2.1.1.5- Compromiso.....</u>	175
<u>5.2.3.2.2.1.1.6- Dificultad.....</u>	176
5.2.3.2.2.1.2- Factores relativos al alumno (medio).....	176
<u>5.2.3.2.2.1.2.1- Condiciones.....</u>	176
5.2.3.2.2.1.3- Factores relativos a la enseñanza (profesor).....	177
<u>5.2.3.2.2.1.3.1- Profesor.....</u>	177
<u>5.2.3.2.2.1.3.2- Evaluación.....</u>	178
5.2.3.2.2.2- Teoría Interpretativa.....	178
5.2.3.2.2.2.1- Factores relativos al alumno (personales).....	179
<u>5.2.3.2.2.2.1.1- Alumno influye al profesor.....</u>	179
<u>5.2.3.2.2.2.1.2- Lectura.....</u>	179
<u>5.2.3.2.2.2.1.3- Carrera.....</u>	180
<u>5.2.3.2.2.2.1.4- Esfuerzo.....</u>	181
<u>5.2.3.2.2.2.1.5- Compromiso.....</u>	182
<u>5.2.3.2.2.2.1.6- Deseo.....</u>	182
5.2.3.2.2.2.2- Factores relativos al alumno (medio).....	183
<u>5.2.3.2.2.2.2.1- Condiciones.....</u>	183
<u>5.2.3.2.2.2.2.2- Educación básica.....</u>	184
5.2.3.2.2.2.3- Factores relativos a la enseñanza (profesor).....	185
<u>5.2.3.2.2.2.3.1- Profesor.....</u>	185
<u>5.2.3.2.2.2.3.2- Evaluación.....</u>	186
<u>5.2.3.2.2.2.3.3- Clase.....</u>	187
<u>5.2.3.2.2.2.3.4- Estrategias.....</u>	187
5.2.3.2.2.2.4- Factores relativos a la enseñanza (currículo).....	188
<u>5.2.3.2.2.2.4.1- Currículo.....</u>	188
<u>5.2.3.2.2.2.4.2- Estructura.....</u>	189

5.2.3.2.2.3- Teoría Constructiva.....	189
5.2.3.2.2.3.1-Factores relativos a la enseñanza (profesor)	190
<u>5.2.3.2.2.3.1.1- Método.....</u>	190
5.2.3.2.2.3.2- Factores relativos a la enseñanza (currículo)	191
<u>5.2.3.2.2.3.2.1- Sentido.....</u>	191
5.2.3.3- Conclusiones.....	192
5.2.4 - Dificultades para aprender.....	194
5.2.4.1- Criterios de análisis.....	197
5.2.4.1.1- Teoría Directa/Nivel 1.....	198
5.2.4.1.2- Teoría Interpretativa/Nivel 2.....	198
5.2.4.1.3- Teoría Constructiva/Nivel 3.....	199
5.2.4.2- Resultados.....	200
5.2.4.2.1- Datos Cuantitativos.....	200
5.2.4.2.2- Datos Cualitativos.....	202
5.2.4.2.2.1- Teoría Directa/Nivel 1.....	202
<u>5.2.4.2.2.1.1- Historia Educativa de los Estudiantes.....</u>	202
<u>5.2.4.2.2.1.2- Contexto Socioeconómico de los Estudiantes.....</u>	203
<u>5.2.4.2.2.1.3- Repetición de los Temas.....</u>	204
5.2.4.2.1.2- Teoría Interpretativa/Nivel 2.....	205
<u>5.2.4.2.1.2.1- Las Estrategias de Enseñanza.....</u>	205
<u>5.2.4.2.1.2.2- Evaluación.....</u>	206
<u>5.2.4.2.1.2.3-Atención Individual al Alumno.....</u>	206
5.2.4.2.1.3- Teoría Constructiva/Nivel 3.....	207
<u>5.2.4.2.1.3.1- Currículo.....</u>	207
5.2.4.3- Conclusiones.....	208
5.2.5- Evaluación.....	210
5.2.5.1- Criterios de análisis.....	214
5.2.5.2- Resultados.....	215
5.2.5.2.1- Datos Cuantitativos.....	215
5.2.5.2.2- Datos Cualitativos.....	217
5.2.5.2.1.1- Teoría Directa.....	217
<u>5.2.5.2.1.1.1- Evaluación Sumativa.....</u>	217
<u>5.2.5.2.1.1.2- Conciencia de los errores.....</u>	218

5.2.5.2.1.1.3- Feedback.....	219
5.2.5.2.1.1.4- Errores.....	219
5.2.5.2.1.1.5- Sentimientos.....	221
5.2.5.2.1.2- Teoría Interpretativa.....	221
5.2.5.2.1.2.1- Evaluación Formativa.....	221
5.2.5.2.1.2.2- Conciencia de los errores.....	221
5.2.5.2.1.2.3- Feedback.....	223
5.2.5.2.1.2.4- Errores.....	223
5.2.5.2.1.2.5- Sentimientos.....	224
5.2.5.2.1.3- Teoría Constructiva.....	225
5.2.5.2.1.3.1- Evaluación Metacognitiva.....	225
5.2.5.2.1.3.2- Conciencia de los errores.....	226
5.2.5.2.1.3.3- Errores.....	226
5.2.5.2.1.3.4- Feedback.....	227
5.2.5.2.1.3.5- Sentimientos.....	228
5.2.5.3- Conclusiones.....	228
5.2.6- Discusión.....	231
5.2.6.1- Análisis Cuantitativo.....	232
5.2.6.2- Análisis Cualitativo.....	234
5.2.6.2.1- Características de los profesores que piensan a partir de la Teoría Directa.....	235
5.2.6.2.2- Características de los profesores que piensan a partir de la Teoría Interpretativa	237
5.2.6.2.3- Características de los profesores que piensan a partir de la Teoría Constructiva.	238
 CAPÍTULO VI – Correlaciones entre los datos de los dos marcos teóricos.....	 241
6.1- Análisis de los datos.....	245
6.1.1- Requisitos para aprender.....	246
6.1.2- Organización de la enseñanza.....	248
6.1.3- Motivación para aprender.....	249
6.1.4- Dificultades para aprender.....	251
6.1.5- Evaluación del aprendizaje.....	252
6.2- Conclusiones.....	253
 CAPÍTULO VII - Conclusiones.....	 256

7.1- Primer objetivo específico.....	256
7.2- Segundo objetivo específico.....	258
7.3- Tercer objetivo específico.....	258
7.4- Cuarto objetivo específico.....	261
7.5- Quinto objetivo específico.....	262
7.6- Sexto objetivo específico.....	262
7.7- Limitaciones del estudio.....	263
7.8- Contribuciones para la formación docente.....	265
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 270
 ANEXOS.....	 286
ANEXO 1: Guión de la Entrevista.....	287
ANEXO 2: Documento de Consentimiento Informado.....	289
ANEXO 3: Pauta para la validación de los criterios conceptuales por parte de los jueces (explicaciones sobre el comportamiento)	290
ANEXO 4: Pauta para la validación de los criterios conceptuales por parte de los jueces (teorías implícitas)	292

LISTA DE TABLAS

Tabla 5.01 <i>Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre los requisitos para aprender</i>	85
Tabla 5.02 <i>Explicaciones docentes, agrupados por disciplinas que enseñan, sobre los requisitos para aprender</i>	86
Tabla 5.03 <i>Explicaciones docentes, agrupados por género, sobre los requisitos para aprender</i>	86
Tabla 5.04 <i>Explicaciones docentes, agrupados por tiempo de docencia, sobre los requisitos para aprender</i>	87
Tabla 5.05 <i>Explicaciones de los profesores sobre sus propios comportamientos y de sus estudiantes, relacionados a los requisitos para aprender</i>	87
Tabla 5.06 <i>Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje</i>	93
Tabla 5.07 <i>Explicaciones del comportamiento entre los profesores, por disciplinas, sobre la organización de la enseñanza.</i>	94
Tabla 5.08 <i>Explicaciones del comportamiento entre los profesores, por género, sobre la organización de la enseñanza</i>	94
Tabla 5.09 <i>Tipos de explicaciones del comportamiento entre los profesores, por años de experiencia, sobre la</i>	94

organización de la enseñanza

Tabla 5.10	
<i>Explicaciones de los profesores sobre sus propios comportamientos y de sus estudiantes, relacionados a la organización de la enseñanza</i>	95
Tabla 5.11	
<i>Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre la motivación para aprender</i>	101
Tabla 5.12	
<i>Explicaciones del comportamiento entre los profesores, por disciplinas, sobre la motivación en la enseñanza y el aprendizaje</i>	101
Tabla 5.13	
<i>Explicaciones del comportamiento entre los profesores, por género, sobre la motivación en la enseñanza y el aprendizaje.</i>	102
Tabla 5.14	
<i>Tipos de explicaciones del comportamiento entre los profesores, por años de experiencia, sobre la motivación en el aprendizaje</i>	103
Tabla 5.15	
<i>Explicaciones del comportamiento, por los profesores, para la motivación en el aprendizaje</i>	103
Tabla 5.16	
<i>Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre las dificultades para aprender</i>	110
Tabla 5.17	
<i>Explicaciones docentes, agrupados por disciplina, sobre los comportamientos relacionados a las dificultades para aprender</i>	110
Tabla 5.18	
<i>Explicaciones docentes, agrupados por género, sobre los comportamientos relacionados a las dificultades para aprender</i>	111
Tabla 5.19	
<i>Explicaciones docentes, agrupados por experiencia, sobre los comportamientos relacionados a las dificultades para aprender</i>	111
Tabla 5.20	
<i>Explicaciones docentes sobre los propios comportamientos y de sus estudiantes en función de las dificultades para aprender</i>	112
Tabla 5.21	
<i>Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre los requisitos para aprender</i>	118
Tabla 5.22	
<i>Explicaciones entre los profesores, por disciplina, sobre los comportamientos relacionados a la evaluación</i>	118
Tabla 5.23	
<i>Explicaciones entre los profesores, por género, sobre los comportamientos relacionados a la evaluación</i>	119
Tabla 5.24	
<i>Explicaciones entre los profesores, por experiencia docente, sobre los comportamientos relacionados a la evaluación</i>	119
Tabla 5.25	
<i>Explicaciones docentes sobre los propios comportamientos y de sus estudiantes en situación de evaluación del aprendizaje</i>	120
Tabla 5.26	
<i>Respuestas a la Cuestión 4</i>	134
Tabla 5.27	
<i>Respuestas a la Cuestión 4 de los profesores agrupados por disciplina</i>	135
Tabla 5.28	
<i>Respuestas a la Cuestión 4 de los profesores agrupados por género</i>	135
Tabla 5.29	
<i>Respuestas a la Cuestión 4 de los profesores agrupados por experiencia docente</i>	136
Tabla 5.30	
<i>Respuestas a las Cuestiones 5 a 8</i>	139
Tabla 5.31	
<i>Respuestas a las Cuestiones 5 a 8 de los profesores agrupados por disciplina</i>	140
Tabla 5.32	
<i>Respuestas a las Cuestiones 5 a 8 de los profesores agrupados por género</i>	140

Tabla 5.33	
<i>Respuestas a las Cuestiones 5 a 8 de los profesores agrupados por tiempo de docencia</i>	141
Tabla 5.34	
<i>Respuesta a las Cuestiones sobre organización de la enseñanza</i>	154
Tabla 5.35	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre organización de la enseñanza de los profesores agrupados por disciplina</i>	155
Tabla 5.36	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre organización de la enseñanza de los profesores agrupados por género</i>	155
Tabla 5.37	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre organización de la enseñanza de los profesores agrupados por tiempo de docencia</i>	155
Tabla 5.38	
<i>Respuestas a las cuestiones sobre motivación</i>	170
Tabla 5.39	
<i>Respuestas a las cuestiones sobre motivación los profesores agrupados por disciplina</i>	171
Tabla 5.40	
<i>Respuestas a las cuestiones sobre motivación de los profesores agrupados por género</i>	171
Tabla 5.41	
<i>Respuestas a las cuestiones sobre motivación de los profesores agrupados por tiempo de docencia</i>	171
Tabla 5.42	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre dificultades para aprender</i>	200
Tabla 5.43	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre dificultades para aprender de los profesores agrupados por disciplina</i>	201
Tabla 5.44	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre dificultades para aprender de los profesores agrupados por género</i>	201
Tabla 5.45	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre dificultades para aprender de los profesores agrupados por tiempo de docencia</i>	201
Tabla 5.46	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre evaluación</i>	215
Tabla 5.47	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre evaluación de los profesores agrupados por disciplina</i>	216
Tabla 5.48	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre evaluación de los profesores agrupadas por género</i>	216
Tabla 5.49	
<i>Respuestas a las Cuestiones sobre evaluación de los profesores agrupados por tiempo de docencia</i>	217

LISTA DE CUADROS

Cuadro 2.1. <i>Preguntas relativas a los modos de explicación del comportamiento.</i>	39
Cuadro 4.1. <i>Bloques temáticos y criterios de análisis.</i>	78
Cuadro 4.2. <i>Categorías de análisis de las explicaciones sobre el comportamiento.</i>	78
Cuadro 4.3 <i>Categorías de análisis de las concepciones implícitas sobre aprendizaje y enseñanza</i>	79
Cuadro 5.1 <i>Criterios de análisis de las respuestas a la Cuestión 4, de acuerdo con Pozo (2008)</i>	132
Cuadro 5.2 <i>Criterios de análisis de las respuestas a las Cuestiones 5 a 8, de acuerdo con Pozo et al (2006)</i>	133
Cuadro 5.3 <i>Criterios de análisis del apartado sobre organización de la enseñanza</i>	153
Cuadro 5.4 <i>Criterios de análisis del apartado sobre motivación</i>	169

Cuadro 5.5 <i>Criterios de análisis del apartado sobre dificultades para aprender</i>	199
Cuadro 5.6 <i>Criterios de análisis del apartado sobre evaluación</i>	214

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – <i>Cuatro modos de explicación para los comportamientos intencionales y no intencionales</i>	37
Figura 2.2 – <i>Puntos de elección en la construcción de una explicación comportamental</i>	43
Figura 6.1 - <i>Internalización de las explicaciones o concepciones de acuerdo con el marco teórico utilizado.</i>	243

RESUMEN

El presente trabajo ha tenido como objetivo general conocer las explicaciones de profesores universitarios de cursos de formación docente sobre el propio comportamiento y el comportamiento de sus alumnos en situación de enseñanza y aprendizaje, sus representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y las posibles relaciones entre esos dos modos de pensar, es decir, las posibles relaciones entre la manera cómo explican las conductas y cómo conciben la enseñanza y el aprendizaje.

Fueron utilizados como contexto de análisis dos marcos teóricos que tenían en común estar fundamentados en la tradición de investigaciones sobre las teorías que las personas elaboran para explicar los procesos mentales y entre ellos el aprendizaje y la enseñanza. El primer marco teórico adoptado fue el de las explicaciones sobre el comportamiento, propuesto por Malle (2004). El segundo marco fue el de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, propuesto por Pozo et al. (2006).

Para lograr el referido objetivo general se han establecido seis objetivos específicos, descritos a continuación:

- 1- Evaluar las explicaciones de profesores universitarios del área de educación sobre el propio comportamiento y el comportamiento de sus alumnos en situación de enseñanza y aprendizaje, frente a cuestiones sobre su práctica pedagógica, presentadas en una entrevista y teniendo como marco teórico la obra de Bertram F. Malle (2004, 2005), que clasifica las explicaciones como Razones, Historia Causal de Razones, Factores Facilitadores y Causas.
- 2- Evaluar si en relación a la asimetría actor-observador las respuestas de los entrevistados siguen la tendencia descrita por Malle (2004), de que las personas suelen explicar sus propios comportamientos en base a Razones y los comportamientos de otros en base a la Historia Causal de Razones.
- 3- Comparar los efectos de las disciplinas que imparten los entrevistados, su género y el tiempo de experiencia docente sobre los tipos de explicación sobre el comportamiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje que ellos presentan en la entrevista referida anteriormente.

4- Evaluar las respuestas de los profesores ante cuestiones sobre su práctica pedagógica, según las categorías de teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, utilizadas por Pozo et al. (2006): Teoría Directa, Teoría Interpretativa, Teoría Constructiva.

5- Comparar los efectos de las disciplinas que imparten los entrevistados, su género y el tiempo de experiencia docente sobre las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que ellos presentan en la referida entrevista.

6- Evaluar las posibles relaciones entre las explicaciones sobre el comportamiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje y las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de los profesores entrevistados.

Con todos los participantes fueron realizadas entrevistas en profundidad y semi-estructuradas. Es decir, el entrevistador dispuso de un guión básico de preguntas que fueron hechas a todos los entrevistados. Después de cada respuesta, sin embargo, el entrevistador ha podido añadir otras cuestiones tratando de profundizar, aclarar, organizar o sintetizar el pensamiento del entrevistado. Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas en un editor de texto digital. Después de la transcripción, las respuestas fueron analizadas por medio del “análisis de contenido” Bardin (2002).

Se entrevistó a un total de 32 profesores universitarios de cursos de formación docente pertenecientes a facultades públicas y privadas del estado de Bahía, Brasil, seleccionados intencionalmente para que formasen grupos específicos de acuerdo con la materia que impartían. De esos profesores, 16 enseñaban la disciplina Psicología de la Educación y los otros 16, otras disciplinas tales como Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Didáctica, Metodología de la Investigación, etc. De ellos, 20 eran mujeres y 12 eran hombres, y 13 tenían hasta diez años de docencia universitaria, mientras 19 tenían más de diez años.

Los principales resultados obtenidos en este estudio para cada uno de los objetivos antes reseñados son los siguientes:

1- Los datos recogidos en el presente trabajo están de acuerdo con los obtenidos por Malle (2004). Es decir, también los profesores aquí entrevistados utilizan mayoritariamente las explicaciones basadas en Razones para hablar de sus propias conductas y explican más frecuentemente las conductas de sus alumnos en base a la Historia Causal de Razones.

2- Los datos obtenidos en el presente trabajo refuerzan la posición de Malle (2004, 2011) sobre el tema de la “asimetría actor-observador”. Es decir, los docentes entrevistados tienden a explicar sus acciones pedagógicas en base a Razones y las conductas de sus estudiantes en base a la Historia Causal de Razones.

3- No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las explicaciones de los participantes en función de la disciplina que imparten (psicología de la educación u otras disciplinas), del género y de la experiencia en docencia universitaria (hasta diez años o más de diez años).

4- Los datos encontrados refuerzan la preferencia de los docentes, encontrada en otros trabajos, por la concepción Interpretativa con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, a diferencia de otros estudios, los resultados presentados en esta investigación tienden más, como posición alternativa, hacia la Teoría Directa que hacia la Teoría Constructiva.

5- Al igual que sucede con el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa en las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en función de la disciplina, el género y el tiempo de docencia.

6- Tras someterse los datos a la correlación de Pearson, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre los marcos teóricos comparados en cuatro de los cinco temas analizados (requisitos, motivación, dificultades y evaluación).

Al final de este trabajo se analizan las limitaciones de este estudio, se presentan propuestas para futuras investigaciones y sus posibles contribuciones para la formación del profesorado universitario.

INTRODUCCIÓN

A fecha de hoy, nadie duda de que los seres humanos somos seres sociales. Esto parece ser lo que nos caracteriza como especie, siendo incluso lo que nos ha posibilitado evolucionar cultural y tecnológicamente. De acuerdo con las explicaciones más recientes, fueron justamente las exigencias de la vida en comunidad las que impulsaron el desarrollo de cerebros con mayor capacidad de procesar información sobre el comportamiento de los demás integrantes de los grupos sociales: “algunos científicos restan importancia a la influencia de la tecnología en la evolución cerebral y cognitiva humana, y sostienen que la principal presión selectiva que contribuyó a dicha evolución fue el progresivo incremento de la complejidad social” (Augustí, Bufill y Mosquera, 2012, p. 185).

En la búsqueda por intentar comprender qué nos hace humanos, es decir, qué nos diferencia de los demás animales, y principalmente qué nos separa de nuestros “parientes” más cercanos en la escala evolutiva, los primates superiores, Gazzaniga (2010) nos lanza la siguiente pregunta: “¿Ocurre en nuestro cerebro algo único que nos permite tener interacciones más complejas?” (Gazzaniga, 2010, p. 172). Este mismo autor contesta con elementos más específicos que ayudarán a comprender mejor el impacto de la vida social de nuestros antepasados sobre cómo nos relacionamos actualmente:

Muchos de los datos acumulados apuntan cada vez más en la dirección de que simulamos automáticamente las experiencias internas de los demás, y de que esta simulación contribuye a la capacidad de sentir empatía y de tener una teoría de la mente (Gazzaniga, 2010, p. 172).

Sobre la simulación de las experiencias internas ajenas que nos habla el referido autor, ésta es posible gracias a un conjunto de células nerviosas denominadas “neuronas espejo” (Gazzaniga, 2010; Iacoboni, 2009; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Iacoboni (2009) nos las describe de manera casi poética: “estas células son los diminutos milagros gracias a los cuales atravesamos el día. Son el núcleo del modo en que vivimos la vida. Nos vinculan entre nosotros, desde el punto de vista mental y emocional” (p. 14).

Aunque las neuronas espejo no se encuentran exclusivamente en el cerebro humano – de hecho, estas células han sido descubiertas accidentalmente, en estudios con primates –, parece ser que en nosotros dichas células desempeñan funciones mucho más complejas (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Entre estas funciones estaría justamente la capacidad de atribuir a los demás seres humanos estados mentales como los deseos, las creencias y las intenciones. Dicho de otra manera, las neuronas espejo posibilitarían la existencia de una teoría de la mente, como ya fue anticipado en la cita de Gazzaniga (2010) expuesta anteriormente.

Los seres humanos, al igual que algunos animales de otras especies, seríamos “objetos con mente”, como diría Rivièrè (1988). Pero a diferencia de ellos, nosotros tenemos la consciencia de que la poseemos. Más que eso, de acuerdo con este mismo autor, hay incluso bases empíricas y teóricas para sostener el argumento de que “la mente humana está especialmente preparada para pensar acerca de la mente misma” (p. 161).

Entre los ámbitos donde se hace necesario pensar sobre la mente de los demás, pero también sobre nuestra propia mente, sin duda el contexto educativo es uno de los más importantes. Educar a alguien exige bastante de nuestra capacidad de inferir estados mentales, así como la capacidad de compartir significados. Sobre eso, parecen estar de acuerdo Rivièrè y Núñez (2008):

La actividad de construir conocimientos, que se produce en los ámbitos escolares, consiste muy frecuentemente en la interacción entre mentes desiguales. Para que la mente A tenga éxito en esta actividad constructiva, es necesario que su representación de lo que hay y sucede en las mentes B, con las que se comunica, sea adecuada (p. 11).

Por supuesto, estas acciones no se suceden sólo en el espacio de la educación formal, ni mucho menos están restringidas a la educación básica. También están presentes en la enseñanza universitaria, y sobre todo en la formación de futuros profesores en la que tienen más importancia, por el hecho de que estos docentes en formación deben aprender sobre la mente de sus alumnos.

Aunque otras disciplinas puedan contribuir de alguna manera a que futuros maestros puedan construir una mejor comprensión de la mente que aprende (pero

también que se expresa de diversas maneras en el espacio escolar), sin duda es la Psicología la ciencia que más tiene que enseñar sobre este tema, por haber acumulado durante más de un siglo hechos, conceptos y principios no sólo sobre la mente en particular, sino también sobre la relación de ésta con las distintas áreas de la conducta humana, incluyendo ahí la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, Rivière (1988) nos advierte de que:

A pesar de que los psicólogos seamos profesionales de las funciones mentales, y tengamos una vieja querencia en relación a ellas, hasta muy recientemente no hemos caído en la cuenta de la importancia psicológica que tiene el hecho de que *los humanos no sólo tenemos funciones mentales sino que nos las atribuimos a nosotros mismos y se las atribuimos a los demás* (p. 147, cursivas en el original).

Esta alerta realizada por Rivière nos lleva a una importante pregunta en el ámbito de la psicología educativa: ¿Comprenderían los psicólogos educativos la mente y su expresión comportamental mejor que sus compañeros de otras disciplinas? Esta es la pregunta clave de la presente tesis y los párrafos que la precedieron forman parte de una breve justificación teórica de su pertinencia.

Sin embargo, además del campo teórico, desarrollado detalladamente en los próximos capítulos, la pregunta planteada en el párrafo anterior cobra especial significado también en la trayectoria académica del autor de estas páginas. Profesor de psicología de la educación en cursos universitarios de formación docente durante casi dos décadas, período en el cual también ha participado en la formación en servicio de profesores tanto de la educación infantil como de la enseñanza superior, este autor siempre ha tenido la preocupación de ofrecer a sus alumnos toda aquella información actualizada sobre la psicología sin olvidarse de sus fundamentos para que fuese un conocimiento realmente útil y no sólo meras informaciones apiladas en la mente de los aprendices, sin contribuir mucho en sus prácticas pedagógicas.

Esta preocupación individual con lo que puede ofrecer la psicología de la educación a los docentes se fue ampliando gradualmente hacia una mirada más colectiva, a medida en que las reformas curriculares realizadas en Brasil iban disminuyendo el número de horas dedicadas a la psicología en las carreras de profesorado.

¿Cómo pueden los profesores de psicología de la educación, en la actualidad, ayudar a sus estudiantes a comprender la mente de sus futuros alumnos, disponiendo de menos de la mitad del tiempo de clases que tenían hace algunos años? Ciertamente el cambio en los currículos no puede ser sólo cuantitativo, es decir, no se pueden enseñar los mismos contenidos de manera reducida, sino que los cambios también necesitan ser cualitativos, lo que implica una nueva manera de actuar de este profesorado, que debe tener en cuenta también los alumnos que ingresan hoy en la universidad no tienen las mismas características que los de hace unos años. La ampliación de las posibilidades de acceder a la enseñanza superior ha permitido acceder a estudiantes con algunos problemas en su formación básica, principalmente en relación a la lectura y escritura.

En este nuevo escenario, interesa saber cómo piensan los profesores de psicología de la educación, compañeros del autor de la tesis, sobre temas relacionados a su práctica pedagógica. Interesa también comparar esas ideas con el pensamiento de profesores de otras disciplinas, para saber si hay una manera de explicar la mente y sus respectivas expresiones que sea propia de los psicólogos, los encargados de enseñar sobre ella. Este es el tema principal de la presente tesis. Se ha llevado a cabo por considerar que conocer cómo piensan los demás es una manera de autoconocimiento, y conocerse a sí mismo es un importante paso para mejorar personal y profesionalmente. A continuación se presenta la estructura del texto y del contenido de los próximos capítulos.

En el primer capítulo se podrá ver, por un lado, la idea de que hay una continuidad filogenética entre el comportamiento humano y el de otros animales, principalmente en relación al aprendizaje. Sin embargo, esta continuidad no parece estar presente cuando se trata de la enseñanza. Aunque no haya consenso sobre el tema, la enseñanza se plantea como una característica típicamente humana, y esto se debe en gran parte a otra característica que compartimos en cierta medida solamente con los primates superiores: la teoría de la mente.

Por otro, se tratará de contextualizar al lector sobre el concepto de teoría de la mente, sus principales investigaciones, su desarrollo, así como su relación con las neuronas espejo. De ahí se pasará a comentar sobre los trabajos que investigan la teoría de la mente en adultos, que aún son escasos, y la importancia del lenguaje para su

desarrollo, hasta finalizar el capítulo exponiendo la relación entre este concepto y la enseñanza.

En el segundo capítulo se presentará el primer marco teórico utilizado en la presente investigación, que es sobre las explicaciones acerca del comportamiento. Se hará un resumen de la obra del psicólogo Bertram F. Malle, utilizando diversos textos de su autoría y en colaboración con otros autores, pero tomando como principal referencia su libro de 2004, cuyo título es *How the mind explains behavior: folk explanations, meaning, and social interaction*.

Profundizando un poco más, este capítulo II empezará presentando la discusión en el ámbito de los estudios sobre teoría de la mente, entre los partidarios de la llamada teoría-teoría y de la teoría de la simulación, exponiendo la posición de Malle (2004) sobre la polémica. De ahí se abordará el concepto de intencionalidad, que es central en la obra de Malle, hasta llegar a las cuatro maneras de explicar el comportamiento propuestas por este autor. Se finalizará el capítulo describiendo cómo, de acuerdo con Malle, las personas explican el comportamiento de grupos de manera distinta al comportamiento de individuos. Este es un tema importante, ya que a nuestros sujetos les pedimos que explicasen tanto sus propias conductas (individuo) como las conductas de sus alumnos (grupo).

En el Capítulo III se abordará el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, tal como ha sido propuesto por Juan Ignacio Pozo y colaboradores. Al igual que ha pasado con el marco teórico descrito anteriormente, en este capítulo se ha utilizado una serie de referencias, pero la principal obra consultada ha sido el libro *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (Pozo et al., 2006).

El capítulo empieza intentando caracterizar el aprendizaje implícito, que es, por supuesto, el origen de las concepciones implícitas y de las teorías implícitas, que son los temas siguientes. Tras exponer estos fundamentos, se describirán las categorías utilizadas para analizar los datos recogidos: la Teoría Directa, la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructiva. Se finalizará el capítulo con una revisión de estudios empíricos relevantes para comparar con los resultados aquí obtenidos y con una justificación teórica de la posible compatibilidad entre los dos marcos teóricos adoptados.

El Capítulo IV versará sobre la metodología. Como es habitual en las tesis, en estas páginas se plantearán los objetivos del presente trabajo, sus hipótesis correspondientes, número y características de los participantes, lugar donde han sido realizadas las entrevistas, así como los procedimientos y criterios de obtención y análisis de los datos.

El Capítulo V es, sin duda, el más largo de esta tesis y estará dividido en dos grandes partes. En la primera de ellas, se presentarán los resultados analizados bajo el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento (Malle, 2004). Dicha presentación seguirá el orden establecido en las preguntas del guión de entrevista, siendo discutidos para cada apartado los datos cuantitativos y los cualitativos. Lo mismo pasará en la segunda parte del Capítulo V, pero utilizando el marco teórico de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2006) como contexto de análisis.

El Capítulo VI empezará reforzando la idea de compatibilidad entre los marcos teóricos utilizados, evidenciando algunos elementos teóricos en común. Tras esta etapa se presentará los resultados de la correlación estadística hecha entre las frecuencias de respuestas obtenidas en cada marco teórico. En este capítulo también se presentarán los resultados manteniendo el orden del guión de entrevista.

Por último, en la conclusión, se recuperarán los objetivos de la presente investigación, sus hipótesis correspondientes y los principales resultados. También se expondrán las limitaciones de este estudio, además de sugerencias para investigaciones futuras que complementen el conocimiento producido y las posibles contribuciones para la formación de profesores.

CAPÍTULO I – La Teoría de la Mente y las explicaciones sobre el comportamiento en general y sobre el aprendizaje en particular.

1.1 - Aprendizaje y Enseñanza

Según Pozo (2008) todo organismo que se mueve por sus propios medios, ¡aprende! Este hecho debe llevarnos forzosamente a buscar continuidades y rupturas en la escala evolutiva que va de los organismos unicelulares al complejo ser humano. Respecto al momento que hace referencia a la continuidad, se debe buscar en la filogénesis cuáles son los sistemas de aprendizaje más primitivos y a qué situación éstos tenían que responder para entender cuál es su rol en la constitución del comportamiento humano. En cuanto a la ruptura, la investigación científica debe poner de manifiesto aquellas características que son exclusivamente humanas, y que por eso deben interesar a todos aquellos que tienen como objetivo ayudar a desarrollar nuestras potencialidades como individuos de la especie.

Algunos de los aspectos comunes entre nuestro aprendizaje como seres humanos y el aprendizaje de los otros animales pueden ser fácilmente encontrados en los diversos manuales de psicología del aprendizaje disponibles en el mercado (Gluck, Mercado y Myers, 2009; Ormrod, 2005). Basta con mirar los índices de estos libros para saber que la gran mayoría de esos manuales traen temas como “aprendizaje no asociativo” (habitación y sensibilización), condicionamiento clásico y condicionamiento instrumental, por ejemplo.

Cabe decir que esas categorías de aprendizaje fueron observadas y estudiadas principalmente en relación al comportamiento de animales en laboratorio. Desde la *aplysia*, que “dio” el Premio Nobel a Eric Kandel, pasando por los perros de Ivan Pavlov, hasta llegar a los ratones y palomas de B. F. Skinner, así como a los monos de los gestaltistas alemanes, las ciencias del comportamiento han asumido la referida continuidad filogenética en la formación de nuevos comportamientos visando una mejor adaptación del organismo a su medio inmediato.

Si es cierto que la evolución filogenética dotó a buena parte de los organismos de una eficiente función adaptativa que es el aprendizaje, las investigaciones han

demostrado, aunque no llegaron a un consenso, que la capacidad de enseñar es exclusivamente humana (Premack y Premack, 1996; Strauss y Ziv, 2004; Strauss, 2005). Esta capacidad, sugieren los estudios en antropología y evolución cultural, es una conquista que puede haber sido parcialmente responsabilidad de la evolución cultural ya que preservaría las innovaciones tecnológicas y las transferiría a las siguientes generaciones (Strauss y Ziv, 2012), caracterizando lo que Tomasello (2003) ha llamado de “efecto engranaje”.

Sobre lo expuesto en el último párrafo, también está de acuerdo Pozo (2008) cuando afirma que:

Todas las culturas humanas contienen una pedagogía implícita, una intencionalidad educativa de transmitir esa memoria cultural a los miembros más jóvenes de la cultura, lo que no sucede, al menos de modo claro e indiscutible, en ninguna otra especie ni sistema cognitivo conocido. En otras especies, los miembros más jóvenes imitan a los más expertos, pero solo en la nuestra hay pruebas inequívocas de *enseñanza*, es decir, de que los adultos realicen acciones cuyo fin no es obtener un beneficio inmediato, en términos de energía o información, sino modificar las representaciones de otros miembros de su especie. (Pozo, 2008, p. 62)

Uno de los motivos por los que no hay consenso sobre si los animales no humanos serían o no capaces de enseñar tiene que ver con la propia definición de enseñanza. Sobre dicha definición, Strauss (2005) nos ofrece tres posibilidades. La primera de ellas es la presentada por Caro y Houser (1992, citados en Strauss y Ziv, 2004; Strauss, 2005), se puede decir que un individuo A enseña a alguien si él modifica sus comportamientos sólo en la presencia de un observador B, sin costo o por lo menos sin la obtención de un beneficio inmediato para sí. El comportamiento de A, así, incentiva o castiga el comportamiento de B, o aporta experiencia o un ejemplo para B. Como resultado, B adquiere conocimiento o aprende una habilidad más temprano en la vida o más rápido o más eficientemente del que podría realizar por sí mismo.

Nos cuenta Strauss (2005) que los propios Caro y Hauser reconocen que esta definición no requiere ni una teoría de la mente (que, por ahora, será definida como una capacidad de acceder a estados mentales de otros) ni una intención de enseñar por parte de los animales, de quien la enseñanza se intenta describir. En la siguiente definición, la

segunda considerada por Strauss (2005), por lo menos la idea de intencionalidad estaría contemplada:

Delante de la cuestión de determinar si una determinada acción es una acción de enseñanza, en oposición a cualquier otra acción como recitar, hablar o jugar, es la intención de provocar el aprendizaje que es la base para distinguir la enseñanza de otras actividades. (Pearson, 1989, citado en Strauss, 2005, p.371).

Aunque el concepto de intencionalidad debe suponer una teoría de la mente, esta última aún no tiene destaque en la definición de Pearson, hecho que sucede en la tercera definición presentada por Strauss (2005; Strauss y Ziv, 2012):

La enseñanza son los actos que el maestro realiza de acuerdo con sus creencias sobre el estado del conocimiento de otra persona (el aprendiz), donde este maestro tiene la intención de generar un aumento en el conocimiento o comprensión de alguien que carece de conocimiento, tiene un conocimiento parcial, posee una falsa creencia, o tiene un mal entendido. (p.371)

Aunque Strauss (2005) admita que otras formas de enseñanza, como el engendramiento del conocimiento que ya existe en la mente de quien aprende, no están incluidas en esta definición, que precisa ser complementada, para el presente trabajo nos parece una definición adecuada por su énfasis en la teoría de la mente, concepto en el que profundizaremos más en el próximo apartado.

Strauss (2005; Strauss y Ziv, 2012) propone que la enseñanza es una habilidad cognitiva natural. Con esta afirmación, quiere decir que cumple los siguientes requisitos: está estructurada de manera compleja para solucionar un tipo específico de problema adaptativo; se desarrolla sin esfuerzo consciente y en la ausencia de instrucción formal; se aplica sin consciencia de la lógica subyacente; es distinta de las habilidades más generales para procesar la información o se comporta de forma inteligente; fiable en el desarrollo de todos los seres humanos normales (es decir, se desarrolla de manera semejante entre niños sin trastornos del desarrollo); es típica de nuestra especie y adscrita a ella (Strauss y Ziv, 2012).

Strauss y Ziv (2012) presentan la secuencia del desarrollo de la enseñanza en niños a partir del primer año de edad. Esta secuencia va de lo que estos autores llaman de “proto-enseñanza de conocimiento episódico” hasta la enseñanza del conocimiento

generalizable. La proto-enseñanza se da cuando alguien fornece una información puntual, dependiente del contexto, no generalizable, a otra persona a quien le falta dicha información.

Aún de acuerdo con Strauss y Ziv (2012), es la proto-enseñanza que los niños con un año parecen ser capaces de desempeñar. A partir de los 3 años ya empieza a emerger la capacidad de enseñar, aunque sea con limitaciones. A esta edad los niños enseñan utilizando más las demostraciones que las explicaciones. Otra característica de este grupo es que frecuentemente ignora los errores del aprendiz. Cuando no es así, los niños-maestros suelen corregir las acciones incorrectas haciéndolas ellos mismos en lugar de los aprendices.

A partir de los 5 años de edad los niños suelen explicar más que demostrar. Cuando el aprendiz comete un error, la reacción típica de este grupo de edad es repetir o recordar la explicación, habitualmente de manera más corta y que puede venir acompañada de demostración. Al final, los niños con edad alrededor de los 5 años son mejores que los de 3 en el monitoreo del aprendizaje y ya empiezan a adaptar la enseñanza al progreso de los aprendices y a sus errores.

Sobre los 7 años de edad, los niños ya son capaces de proporcionar una enseñanza ajustada a las demostraciones de progreso por parte del aprendiz, realizando lo que se conoce hoy en la literatura educacional como “andamiaje”. Los niños con edad entre 9 y 11 años se comportan de manera muy parecida a sus pares de 7 años, excepto por el hecho de que los primeros ofrecen asesoramiento estratégico respecto a las opciones alternativas disponibles para el aprendiz.

Merece la pena mencionar que otro conjunto de investigaciones que tuvieron como foco el dibujo infantil (Scheuer et al, 2006), ha demostrado que, además de las concepciones de enseñanza discutidas anteriormente, las concepciones de aprendizaje también se desarrollan de manera significativa entre los 4 y los 10 años de edad, que fue el rango estudiado por los investigadores. De acuerdo con éstos, “parecería entonces que las teorías más mentalistas, con fuerte compromiso de agencialidad del aprendiz, emergen más tardíamente en el desarrollo” (Scheuer et al., 2006, p. 146).

De acuerdo con Strauss y Ziv (2012; Strauss, Calero y Sigman, 2014) todo este progreso en la competencia para enseñar, que lleva de la proto-enseñanza al andamiaje,

depende, aunque no sea exclusivamente, del desarrollo de la llamada teoría de la mente. Este es, por tanto, un concepto central para las pretensiones del presente trabajo y, por eso, se pasará, a continuación a definirlo y explicarlo.

1.2 - Teoría de la mente

De acuerdo con la última definición de enseñanza presentada anteriormente por Strauss (2005), enseñar algo a alguien supone, por lo tanto, que quién enseña necesita inferir (ya que no puede observar directamente) aquello que el otro sabe y lo que ignora (Wellman y Lagattuta, 2004). Dicho de otra manera, es preciso representar lo que tiene y lo que falta en la mente del otro y adaptar la enseñanza a estas condiciones (Premack y Premack, 2004; Rivière y Núñez, 2008). Esa posibilidad de representación, que es en parte compartida con otros primates (Premack y Woodruff, 1978; Call y Tomasello, 2008), no está presente desde el nacimiento en los seres humanos. Esa capacidad resulta de una adquisición del desarrollo (filo y ontogenético) humano y aparece alrededor de los tres a los cinco años de edad (Nuñez, 2012), es la llamada “teoría de la mente”.

El término “teoría de la mente” fue propuesto por primera vez por Premack y Woodruff en el ya bastante conocido artículo de 1978, cuyo título es “*Does the chimpanzee have a theory of mind?*”. En este texto, los referidos autores afirman que:

Al decir que una persona tiene una teoría de la mente, nos referimos a que el individuo atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás (ya sea de la misma especie o de otras). Un sistema de inferencias de este tipo es propiamente visto como una teoría, primero, debido a que tales estados no son directamente observables, y segundo, porque se puede utilizar el sistema para hacer predicciones, específicamente sobre el comportamiento de otros organismos (Premack y Woodruff, 1978, p. 515).

Siguiendo esta línea de razonamiento, la teoría de la mente puede también ser definida como “un término que hace referencia a la capacidad que permite a los sujetos explicar la propia conducta y la de los demás basándose en la atribución de estados mentales” (Resches, Serrat, Rostan & Esteban, 2010, p. 316). También puede decirse

que la “teoría de la mente” se refiere a nuestra comprensión cotidiana de las personas en términos de sus estados psicológicos interiores (Wellman & Lagattuta, 2004).

En el trabajo de Premack y Woodruff (1978), los autores buscaron saber si los primates no humanos tendrían la capacidad de inferir estados mentales en humanos. Para eso, enseñaron a una chimpancé de nombre Sarah, una serie de vídeos donde personas, conocidas o no, se encontraban delante de problemas que necesitaban solución. Tras ver cada uno de los vídeos, se mostraba una serie de fotos a Sarah para que ella eligiese la que presentaba la solución del problema. De acuerdo con los autores, la frecuencia de aciertos de Sarah sugiere que fue capaz de comprender las intenciones de los personajes en los vídeos.

Los estudios sobre este nuevo concepto pasaron, posteriormente, a ser realizados en el ámbito de la psicología del desarrollo infantil (Hughes y Devine, 2015). Aunque los estudios sobre la capacidad de los niños de evaluar la perspectiva de otros se iniciaran con los trabajos del psicólogo Jean Piaget, los estudios específicos sobre teoría de la mente fueron iniciados por Wimmer y Perner (1983). De acuerdo con Hughes y Devine (2015) estos últimos autores presentaron la primera versión de lo que sería la conocida prueba de la falsa creencia.

Wimmer y Perner (1983) crearon una historia en la cual un chico llamado Maxi había puesto su chocolate en un determinado sitio. Tras alejarse del chocolate, su madre lo había movido a otro lugar. Los investigadores preguntaban a los niños donde buscaría Maxi su chocolate cuando regresara. Estos autores encontraron que los niños entre 6 y 9 años de edad tenían un desempeño muy superior a sus compañeros con edades entre 4 y 5 años (92% de acierto del primer grupo contra 33% del segundo).

Pero, de acuerdo con Hughes y Devine (2015), fueron Simon Baron-Cohen y sus colegas (Baron-Cohen et al., 1985) quienes hicieron un importante estudio que ha dado validez a la tarea de la falsa creencia. Se utilizaron tres grupos de sujetos, siendo uno con niños con desarrollo típico, otro con niños con trastornos del espectro autista y un tercero con niños con síndrome de Down. Todos los participantes tenían una edad mental verbal por encima de los 4 años. A estos sujetos se les presentó una versión modificada de la prueba de la falsa creencia, que se ha convertido en el formato más conocido.

Esta tarea consistía en presentar a los participantes la siguiente historia “vivida” por dos muñecas, Sally y Anne: Sally tenía una canica y la había guardado en una cesta. Tras alejarse y dejar la escena, sin que Sally se dé cuenta Anne mueve la canica desde la cesta a una caja. Tras hacer que Sally vuelva a la escena, los investigadores preguntan a los niños dónde buscará Sally su canica. Si el participante contesta que Sally la buscará en la cesta, habrá superado la prueba de la falsa creencia, pero si dice que la buscará en la caja, habrá fracasado y eso será un indicador de que aún no ha desarrollado una teoría de la mente.

En sus resultados, Baron-Cohen et al. (1985) encontraron que apenas el 20% de los niños con trastornos del espectro autista superaba la prueba de la falsa creencia, mientras más de 80% de los participantes con síndrome de Down y con desarrollo típico lograron pasar dicha prueba. Desde entonces, las investigaciones crecieron mucho, principalmente teniendo como sujetos los primates no humanos, los niños y los autistas.

Tras los resultados obtenidos por las investigaciones en las últimas décadas, se puede repetir la pregunta: ¿Tendrían los primates no humanos una teoría de la mente? Gómez (2007) nos ofrece dos posibilidades de contestar a esta pregunta, que para él tiene que ver con la manera como definimos esta habilidad. Si elegimos una “definición basada en la capacidad de representar estados mentales como entidades internas, inobservables, en formatos explícitos (lingüístico o proposicional)” (Gómez, 2007, p.303), este autor cree que los primates no humanos no poseen este tipo de teoría de la mente. Sin embargo, aún de acuerdo con Gómez (2007), si la definición de teoría de la mente parte de una “perspectiva más amplia, aceptando la pluralidad de maneras en que los estados mentales pueden representarse y la pluralidad de los propios estados mentales (por ejemplo, la distinción entre estados mentales manifiestos y encubiertos)” (pp. 303-304), el autor cree que los datos disponibles indican la posibilidad de que haya teoría de la mente entre algunos primates no humanos.

A una conclusión semejante llegaron Call y Tomasello (2008), en un artículo que han retomado, treinta años después, la pregunta seminal de Premack y Woodruff (1978). Para aquellos dos autores, las evidencias sugieren que los chimpancés comprenden los objetivos e intenciones de otros, así como la percepción y el conocimiento de estos. No obstante, los chimpancés probablemente no alcanzan a entender las creencias y deseos

de otros, lo que limitaría la atribución del concepto “teoría de la mente” a estos primates.

Sin embargo, en una reciente publicación, de la cual participaron los mismos Call y Tomasello (Krupenye et al., 2016), estos autores llegaron a un resultado un poco distinto del expuesto en el párrafo anterior. En este estudio los investigadores utilizaron como recurso metodológico la medida de la anticipación de la mirada. Los paradigmas de mirada anticipada exploran la tendencia de los individuos a mirar a un lugar en anticipación de un evento inminente y por lo tanto pueden medir las predicciones de un participante (sujeto del estudio) acerca de lo que alguien está a punto de hacer, incluso cuando esa persona sostiene una falsa creencia sobre la situación.

Tres especies de primates (chimpancés, bonobos y orangutanes) fueron expuestas a una serie de videos en que observaban humanos buscando objetos escondidos, mientras la mirada de los animales era grabada con un aparato de infra-rojos. De acuerdo con los autores (Krupenye et al., 2016), los resultados demostraron que los simios anticipaban con precisión los comportamientos de los humanos que tenían una falsa creencia. En palabras de los mismos:

Nuestros resultados, de acuerdo con los datos existentes, sugieren que los simios resolvieron la tarea atribuyendo una falsa creencia al actor, desafiando la opinión de que la capacidad de atribuir estados mentales incongruentes a la realidad es específica para los seres humanos. (Krupenye et al., 2016, p. 113)

Volviendo a las investigaciones que han tenido a niños como sujetos, bien documentado, como se ha mencionado anteriormente, la teoría de la mente aparece entre los 3 y 5 años de edad. Sin embargo, para Andrew Meltzoff (Meltzoff y Decety, 2003; Meltzoff, 2005 y 2007) esta es una función que empieza a desarrollarse desde el nacimiento. Este autor ha propuesto lo que llama hipótesis “like me” para intentar explicar el comienzo de la capacidad humana para interactuar socialmente.

Para Meltzoff (2005), la idea central de la hipótesis “like me” es que los niños recién nacidos pueden utilizar sus propias acciones intencionales como referencia para interpretar las acciones intencionales de otros. Meltzoff y Decety (2003) explican, en tres pasos, como se forma esta hipótesis. A partir de recursos innatos los recién nacidos son capaces de reconocer la equivalencia entre los actos percibidos y los ejecutados

(paso 1). Sobre esta característica el niño construye su propia experiencia relacionando sus comportamientos con los estados mentales correspondientes (paso 2). A partir de esta experiencia, los niños son capaces de inferir estados mentales de otros en base a su conducta observable (paso 3).

Es importante destacar que Meltzoff (2005) afirma que por medio de la propia experiencia, los niños son capaces de inferir los objetivos e intenciones de otros. Si es correcta esta hipótesis, los niños antes de la adquisición de la teoría de la mente propiamente dicha, interpretarían los comportamientos de las personas cercanas del mismo modo que lo hacen algunos primates no humanos, como los chimpancés que participaron en las investigaciones hasta la fecha de hoy.

La capacidad precoz de imitación estudiada por Meltzoff y Moore (1977) tal vez tenga como substrato físico alguna estructura neuronal desarrollada filogenéticamente. Rizzolatti y Sinigaglia (2006) comentan esta posibilidad a partir de los hallazgos de las investigaciones conducidas por ellos:

Una posible interpretación sería que ya poseen un sistema de neuronas espejo, aunque sin duda muy poco refinado, y que su sistema de control es débil, como sugiere por lo demás la escasa mielinización, y por ende la modesta funcionalidad, del lóbulo frontal (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006, p. 150).

Las neuronas espejo son neuronas motoras que se activan cuando el sujeto (humano o primate no humano) observa a alguien realizando una determinada acción. Cabe resaltar que las neuronas espejo son capaces de codificar no solo las conductas aparentes (coger algo con un determinado agarre, por ejemplo), sino también la intención que estaría por detrás de esta conducta, de acuerdo con Rizzolatti y Fabbri-Destro (2013). Esto se debería “probablemente a que el observador, en el momento en el que asiste a la ejecución de un acto motor por parte de otro, anticipa los posibles actos sucesivos con los cuales está concatenado dicho acto” (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006, p. 127).

Esta estructura neuronal, que tiene más posibilidades de acción en el humano que en los monos (Rizzolatti y Fabbri-Destro, 2013), da soporte tanto a la capacidad de imitación, como al aprendizaje imitativo. Pero, además de esto, y más importante para los propósitos de este trabajo, las neuronas espejo permiten el reconocimiento de las

emociones en los otros. Para Rizzolatti y Sinigaglia (2006), esta capacidad sería el prerequisite para el comportamiento empático, que estaría presente en buena parte de nuestras interacciones sociales.

Sin embargo, si las neuronas espejo, así como la capacidad de imitación y reconocimiento de las emociones ajenas que ellas permiten, son una “condición” necesaria para la comprensión del comportamiento de otros, no son todavía suficientes, como se puede inferir de esta cita de Rizzolatti y Sinigaglia (2006):

Obviamente, la resonancia motora a través del sistema de las neuronas espejo no representa con las intenciones, como tampoco con cada uno de los actos, el único modo posible de comprender la forma de actuar de los demás. En nuestra experiencia cotidiana nos ocurre a menudo que imputamos a los demás creencias, deseos, expectativas, intenciones, etc., más o menos explícitas; gran parte de nuestros comportamientos sociales depende de la capacidad de comprender lo que los demás tienen in mente y de regularnos a tenor de ello (p. 129).

La capacidad referida en el párrafo anterior la proporciona precisamente la teoría de la mente que, no solo recibe las influencias genéticas descritas anteriormente, sino que también se desarrolla, como ha demostrado Hughes y Devine (2015), bajo influencia social. Estos autores presentan una lista de siete conjuntos de investigaciones que han demostrado la relación entre el medio social y las diferencias individuales en la teoría de la mente. A continuación, se presentarán de manera resumida estas investigaciones.

De acuerdo con los autores (Hughes y Devine, 2015), mientras los primeros estudios aplicaban una o dos pruebas de la falsa creencia a muestras pequeñas y homogéneas de sujetos, las investigaciones más recientes (desde el año 2000) han aplicado pruebas a muestras más grandes y diversas, incluso a grupos de gemelos. Como resultado de esta ampliación, los investigadores pudieron demostrar una notable variación individual en el rendimiento en pruebas de teoría de la mente e investigar directamente la importancia de la influencia genética y ambiental en dicha variación.

El segundo grupo de investigaciones ha tenido a niños nacidos sordos como sujetos. Se compararon niños sordos que tenían padres oyentes con los que tenían padres también sordos. Los estudios demostraron que el primer grupo (niños sordos con

padres oyentes), que no utilizaban tempranamente el lenguaje de signos, presentaban un retraso significativo en la solución de la tarea de la falsa creencia. Segundo Hughes y Devine (2015), estos datos indican que un ambiente conversacional precoz facilita la adquisición de una representación explícita de la mente.

En tercer lugar, se han realizado estudios basados en situaciones de entrenamiento que evaluaban el efecto de las experiencias sociales sobre la teoría de la mente. De acuerdo con Hughes y Devine (2015), aunque estas investigaciones basadas en entrenamiento sean escasas, los resultados son positivamente consistentes. Habiendo adoptado una variedad de paradigmas de entrenamiento y muestras de diferentes edades (desde preescolar hasta la adolescencia), estos estudios mostraron los beneficios del discurso sobre los estados mentales con respecto a su toma de conciencia por parte de los sujetos.

Aunque los estudios anteriores hayan demostrado que es posible promover la comprensión infantil de la mente por medio de la participación en conversaciones sobre estados mentales, la naturaleza artificial de estos estudios limitaría la posibilidad de extender estos resultados a situaciones discursivas sobre la mente en la “vida real” (Hughes y Devine, 2015). Aún de acuerdo con los autores que han sido referencia en los últimos párrafos, un cuarto grupo de estudios ha demostrado que la propensión de los cuidadores (padres u otros) para involucrar a los niños en conversaciones sobre estados mentales es un predictor robusto de las diferencias individuales en el desempeño sobre teoría de la mente.

El quinto grupo de estudios ha integrado dos aportaciones metodológicas distintas en el conjunto de las investigaciones sobre teoría de la mente en el ámbito de las interacciones sociales: la experimental y la observacional. De acuerdo con Hughes y Devine (2015), dichos estudios han demostrado una fuerte relación entre las variaciones individuales sobre la comprensión de la mente y las diferencias en las relaciones con otros miembros de la familia, principalmente con los hermanos, así como en relación al contenido y a la cualidad de las conversaciones familiares.

En sexto lugar, un reducido, aunque creciente, grupo de investigaciones ha estudiado las interacciones entre amigos y sus relaciones con el desarrollo de la teoría de la mente. Los resultados indican que estas interacciones dan cuenta de las diferencias

individuales respecto a la teoría de la mente en niños mayores y se mantienen hasta edades más avanzadas (Hughes y Devine, 2015).

Por último, el séptimo grupo de estudios ha buscado investigar el desarrollo de los niños no occidentales, que siempre han sido minoría como sujetos de este campo empírico. Según Hughes y Devine (2015), estos estudios sugieren un significativo contraste cultural en el tiempo (duración) y, tal vez, en la secuencia del desarrollo de la comprensión mental entre poblaciones de distintas culturas.

Aunque estos siete grupos de investigaciones reunidos por Hughes y Devine (2015) hayan ampliado significativamente la comprensión sobre la influencia de las interacciones sociales en las diferencias individuales respecto a la teoría de la mente, su alcance es aún limitado – particularmente para los objetivos del presente trabajo – ya que la gran mayoría no ha incluido a adultos en sus muestras de sujetos.

1.3 - La teoría de la mente en adultos

Para Apperly (2012) la mayoría de los artículos sobre teoría de la mente empiezan informando al lector que la teoría de la mente es la “habilidad de razonar sobre los estados mentales, como creencias, deseos e intenciones, y entender como los estados mentales se presentan en las explicaciones y predicciones cotidianas sobre el comportamiento” (p. 826).

Sin embargo, este autor cree que este aparente consenso es engañoso, debido precisamente a la limitación de la población estudiada y de los métodos empleados. Sostiene que hay tres maneras distintas de plantear la teoría de la mente: como un problema conceptual, como un conjunto de procesos cognitivos o como una motivación para comprender los comportamientos ajenos que varía entre los individuos. La definición presentada en el párrafo anterior serviría para comprender apenas la primera de las tres perspectivas referidas anteriormente.

De acuerdo con Apperly (2012), la prueba de la falsa creencia ha sido ampliamente utilizada como base para obtener datos que se utilizan indistintamente desde cada una de las tres perspectivas arriba mencionadas. Según este autor hay evidencias de que estos estudios dan por supuesto que los niños que contestaban

correctamente a la prueba de la falsa creencia habían no solo adquirido los conceptos mentalistas, tales como creencia, deseo e intención, sino también las funciones ejecutivas necesarias para poner en marcha dichos conceptos, así como la motivación para hacer uso de ellos en las interacciones sociales.

Pero en su opinión la teoría de la mente no es una entidad unidimensional (sobre eso también están de acuerdo Astington y Baird, 2005). Por eso una única prueba, o un conjunto de pruebas semejantes, no sería capaz de informar de manera adecuada tanto de la adquisición de conceptos mentalistas, como de las funciones ejecutivas y las diferencias individuales en la tendencia a usar estos últimos elementos. Apperly (2012) defiende la necesidad de que se desarrolle una diversidad de situaciones de investigación (experimentales o no), ajustadas a los objetivos que se desean lograr, tanto en función del tema como en relación al rango de edad de los sujetos investigados.

Sobre eso, el mismo autor en otro trabajo (Apperly, 2011) ha llegado a una conclusión que ilustra las afirmaciones hechas anteriormente:

Los estudios realizados hasta ahora demuestran claramente que muchos aspectos del “mindreading”¹ en adultos siguen estando sujetos a sesgos egocéntricos sistemáticos, y se dan con relativo esfuerzo y exigencia de los recursos cognitivos de las funciones ejecutivas. Esto se refleja en los tiempos de respuesta más lentos cuando los adultos desempeñan con precisión, pero igualmente, los adultos continúan cometiendo errores de “mindreading”, incluso en tareas conceptualmente simples. Los datos de investigaciones con adultos muestran claramente que poseer la capacidad conceptual para entender una tarea en particular no es ninguna garantía de que esta capacidad se utilizará cuando sea apropiado (Apperly, 2011, p. 106).

Según Apperly (2011), la principal razón para que tanto la psicología evolutiva como la psicología comparada ignoren el estudio con adultos es porque estos últimos obtienen éxito en la mayoría de las pruebas de falsa creencia (aquellas en que un determinado sujeto A debe inferir cuál será el comportamiento de un sujeto B que no

¹ Para el autor en foco el término “mindreading” es equivalente a teoría de la mente (“theory of mind”). Se ha elegido no traducirlo al español porque la expresión “lectura de la mente” podría llevar a interpretaciones equivocadas.

dispone de una información que A posee, siendo que la información que B posee es falsa).

Sin embargo, para Apperly, Humpreys y Samson (2009), las investigaciones con adultos sobre la teoría de la mente pueden ser útiles para los psicólogos del desarrollo al menos por dos motivos: primero, una descripción del sistema “maduro” es necesaria para saber cuándo el desarrollo se completa. Estos autores creen plausible la idea de que los niños, incluso los que pasan las pruebas de falsa creencia, poseen habilidades de teoría de la mente más lentas y menos flexibles que los adultos. El mejor desempeño en términos de velocidad y flexibilidad de los adultos puede ayudar a comprender mejor el desarrollo de la cognición social y comunicación de niños mayores.

En segundo lugar, Apperly, Humpreys y Samson (2009) defienden que una descripción del sistema maduro es importante para suministrar informaciones críticas para interpretar por qué los investigadores encuentran relación entre teoría de la mente y otras habilidades como funciones ejecutivas y lenguaje.

Entre los trabajos existentes sobre la teoría de la mente que implican a adultos como sujetos de la investigación, podemos encontrar diferentes terminologías, pero que guardan en común el hecho de que buscan comprender cómo los humanos tienen acceso a los deseos, intenciones y conocimientos de sus pares. Encontraremos en la literatura términos como *Folk Psychology* (Strauss, 2001), *Mindreading* (Apperly, 2011; Nichols y Stich, 2009) o *Perspective Taking* (Wu y Keysar, 2007). Malle (2004) añade a esa lista términos como *Commonsense Psychology* y *Naïve Theory of Action* y refuerza la idea de que, a pesar de la variedad terminológica, no hay mucha diferencia en relación a lo que esos términos se refieren. El propio Malle (2004) prefiere referirse a este cuadro teórico como *Folk Theory of Mind and Behavior* o, de manera más corta y directa, *Theory of Mind*. Este mismo autor, en otro trabajo (Malle, 2005), se refiere a la teoría de la mente como un marco de referencia a partir del cual ciertos inputs perceptivos son interpretados como un agente, una acción intencional o una creencia.

Para Astington y Filippova (2005), a pesar de alguna controversia en torno a esa diversidad en su uso, el término “teoría de la mente” ha sido ampliamente aceptado y no podría ser fácilmente sustituido ahora. En el uso más preciso del término, aún según estas autoras (haciendo referencia a Gopnik y Wellman, 1994), la teoría de la mente se refiere a un dominio específico, una estructura psicológica compuesta por un conjunto

integrado de conceptos de estado mental usados para explicar y prever las acciones de las personas y las interacciones, que se reorganiza con el tiempo según se cumplan sus previsiones o no.

1.4 - La importancia del lenguaje

En la opinión de las autoras anteriormente mencionadas (Astington y Filippova, 2005), la teoría de la mente es un sistema multifacético, fundamentado en la percepción social durante la infancia, que llevaría a la conciencia de estados mentales y habilidades de toma de perspectiva, que se desarrollarían en la edad pre-escolar y en el inicio de edad escolar. O sea, la teoría de la mente sería la base de la habilidad de interpretar la acción humana y de la habilidad comunicacional. Es la llave para comprender otras mentes, y, fundamentalmente, el lenguaje desempeña un papel decisivo en su desarrollo:

Aunque se puedan deducir muchos aspectos de las mentes de otras personas a partir de la conducta, los gestos y las expresiones faciales y emocionales, es principalmente a través de la interacción lingüística cuando aprendemos sobre los sentimientos, creencias, deseos e intenciones de los otros (Astington y Filippova, 2005, p. 214).

Estas autoras aún afirman que lenguaje y teoría de la mente son sistemas interdependientes, ya que ambos se utilizan tanto para la representación como para la comunicación. El lenguaje nos posibilitaría comunicar nuestras propias representaciones de la realidad, o nuestros puntos de vista, así como comprender otros puntos de vista. Y la teoría de la mente permite comprender que la gente tiene distintos puntos de vista, es decir, diferentes representaciones del mundo, que subyacen a sus acciones comunicativas. Rivière (2003) añade que la eficacia comunicativa depende, en parte, de la capacidad de tener en cuenta los estados mentales del interlocutor. Eso implica una competencia para adaptar el discurso a las variaciones de las representaciones, deseos e intenciones de la persona con quien se interactúa.

Durante los años preescolares el dominio y el uso por los niños de los “verbos mentalistas” ayudan a desarrollar la comprensión de otras mentes. Tras este período, la habilidad metarrepresentacional, o sea, la capacidad de reflexionar sobre los estados mentales de los otros, facilita la comprensión de un lenguaje más complejo. Lenguaje y

teoría de la mente se desarrollarían juntas y, por lo tanto, los avances en una esfera facilitarían los avances en la otra (Astington y Filippova, 2005).

Malle (2002) también está de acuerdo con estas ideas cuando afirma que las investigaciones sobre las primeras etapas del desarrollo demostraron que las habilidades de la teoría de la mente son más propensas a preceder que a suceder a las habilidades del lenguaje. Pero, si en las etapas tempranas es la teoría de la mente la que influye en el desarrollo del lenguaje, la dirección de esta influencia cambia en las etapas posteriores del desarrollo, siendo el lenguaje el que influye en el desarrollo de la teoría de la mente en este período.

Para Rivière:

La “teoría de la mente” es una capacidad cognitiva que está al servicio tanto de las interacciones competitivas como de las comunicativas. Los contextos de interacción lingüística, como las conversaciones, plantean exigencias muy rigurosas de velocidad, complejidad y eficiencia de las inferencias mentalistas. Con independencia de que tales inferencias se realicen – como suele suceder – por debajo del umbral de la conciencia, o por encima de él, lo cierto es que constituyen el substrato cognitivo gracias al cual las interacciones lingüísticas humanas no solo poseen una estructura simbólica compleja, y se refieren intencionalmente a contenidos, sino que poseen propiamente un “sentido”. (Rivière, Sarriá y Nuñez, 2003, p. 22)

Este aspecto central del papel del lenguaje en el desarrollo y en el posible afinamiento de la capacidad de entender al otro más allá de sus comportamientos observables, es de crucial importancia para la idea defendida en el presente trabajo. Esta idea se refiere a la posible relación entre la apropiación de conceptos científicos por parte de profesores en el ámbito de la Psicología de la Educación y la capacidad de comprender mejor los sentimientos, creencias, deseos e intenciones de los alumnos cuando éstos están envueltos en situaciones de aprendizaje.

1.5 - La teoría de la mente y la enseñanza

Para Strauss y Shilony (1994), las creencias implícitas de los profesores sobre la mente de los alumnos, aprendizaje e instrucción influyen en sus maneras de enseñar. Según Wellman y Lagattuta (2004), la teoría de la mente que los profesores poseen, o sea, sus concepciones sobre ignorancia y adquisición de conocimiento, moldea la práctica pedagógica de éstos. No obstante, Bereiter (2002) nos alerta sobre el hecho de que, si nuestra teoría de la mente popular nos sirve en lo cotidiano, eso no quiere decir que sirva en todas las actividades más especializadas de la sociedad contemporánea.

Comprender, pues, la capacidad de enseñar como una cognición natural y exclusiva de la especie humana (Strauss, 2005), nos lleva a aceptar que para que esta capacidad se desarrolle con el objetivo de atender a las crecientes necesidades educacionales de nuestra cultura, que extiende y especializa cada vez más la instrucción formal, esta capacidad, si no necesita ser corregida por la cultura, como nuestra física intuitiva (Premack y Premack, 2004), al menos, tiene que ser completada por ella. “Artificial y duramente completada por la cultura”, diría Angel Rivière (2003, p.212).

El propio Rivière (1998) nos presenta, en otro trabajo, una comparación interesante entre la psicología natural y la psicología científica que nos lleva a pensar sobre la relación entre lo “natural” y lo “cultural”, e incluso en lo “científico”. En primer lugar, cabe destacar que este autor diferencia entre la “psicología natural” y la “psicología popular”. La primera se refiere al conocimiento pragmático e instrumental que tienen los que no son psicólogos sobre el entorno social con el cual interactúan. La psicología popular nace de la necesidad humana de explicar y crear teorías sobre el mundo, particularmente sobre la propia conducta y la conducta de los demás.

La diferencia de la psicología natural y la psicología científica es, así, semejante a la que existe entre el conocimiento pragmático tácito y el conocimiento explícito de la gramática de un lenguaje. Del mismo modo que sabemos pragmáticamente las personas acerca de la mente, sabemos hablar y comprender. (Rivière, 1998, p. 167)

Para Pozo (2005), se puede concebir la teoría de la mente como una teoría implícita, igual que las teorías sobre la naturaleza de la materia o del movimiento, pues hace explícito el objeto de la representación, pero sólo parcialmente los procesos o

actitudes que conducen a esta representación. Se puede vislumbrar, por lo tanto, que el lenguaje es importante tanto para la formación de una teoría de la mente (como se ha discutido en el apartado anterior) como para su explicitación en términos de redesccripción representacional² (Tomasello, 2003).

Cabe resaltar que, a pesar de que la relación entre teoría de la mente y enseñanza sea bastante evidente, como se intentó argumentar en esta breve reflexión teórica, existen aún muy pocos estudios que investigan la influencia de la primera sobre la última. Además de esto, son muy numerosos los estudios sobre teoría de la mente que tienen como sujetos de investigación los primates, los niños y las personas con alteraciones en el desarrollo, como los autistas. Este escenario llevó a Barr y Keysar (2005) a considerar al “humano adulto normal” como un caso exótico en este campo empírico. Estos dos autores critican el hecho de que mucho de lo que se sabe sobre teoría de la mente en adultos sin trastornos del desarrollo es obtenido de manera indirecta, en comparación con estudios con niños y personas con trastornos, además del propio sentido común. Todo ello parece justificar una incursión científica en estos campos.

Autores como Wellman y Lagattuta (2004) defienden que un constructo mentalista como la teoría de la mente sería un requisito necesario para acciones de enseñanza explícitas. Según ellos, como ya fue dicho anteriormente, la teoría de la mente que poseen los profesores, o sea, sus concepciones sobre ignorancia, falsas creencias y su cambio, así como la adquisición de conocimientos, moldean la práctica pedagógica de los mismos.

Otro autor que comparte esta misma idea es Strauss (2001). Para él, la psicología popular (*folk psychology*) se refiere a la manera en que las personas que no son psicólogos se representan el mundo psicológico. Los profesores, por su parte, tendrían concepciones sobre la mente, sobre la causalidad psicológica y sobre el aprendizaje,

² La redesccripción representacional no ocurre en todos los campos de conocimiento, sólo en determinados campos cuando el individuo gana destreza en ellos. De esa actividad reflexiva emergen sistemas de pensamiento porque la auto-observación usa todas las habilidades analíticas y de categorización empleadas en la percepción, comprensión y categorización del mundo externo – en verdad, el sujeto percibe, entiende y categoriza su propia cognición, lo que es facilitado por el hecho de que ella es expresada externamente por el lenguaje (Tomasello, 2003, pp. 272-273 de la edición brasileña).

basadas en esta psicología popular y estas concepciones se reflejarían tanto en la manera en que hablan sobre su práctica pedagógica como en la manera en que, de hecho, enseñan.

Según Strauss (2001), a pesar de haber una significativa diferencia entre la psicología popular de legos y científicos del área de la psicología cognitiva, estos últimos, aunque sostengan en su discurso una teoría elaborada sobre cognición y aprendizaje, pueden mantener una psicología popular cuando van a enseñar esta teoría a otras personas. Ese hecho da una idea de que tomar conciencia de las concepciones sobre la teoría de la mente que guían las acciones pedagógicas es una empresa difícil para cualquier persona que asuma el papel de profesor.

El propio Strauss (2001) da una pista de a qué se debe esa dificultad. Según él, cuando se enseña psicología del aprendizaje a futuros profesores en sus cursos de psicología educativa, nadie los lleva a reflexionar sobre sus modelos mentales, o sea, sobre cómo representan las mentes de las otras personas, fundamentalmente las de sus alumnos. Sobre ese aspecto, Astington y Pelletier (1996) ponen más énfasis:

El conocimiento del profesor sobre la mente del alumno es un producto de la educación. Es decir, a fin de hacer la comprensión de la mente explícita, él se envuelve en hablar sobre la mente. Ese tipo de conversación en general no ocurre en los programas de formación de profesores; Así, el conocimiento del profesor sobre las mentes de los niños muchas veces permanece implícito. Por lo tanto, las prácticas corrientes de los profesores en la mayoría de las veces reflejan una pedagogía popular basada en creencias tácitas del profesor y en experiencias pasadas (p.613).

Strauss y Shilony (1994) también argumentan que las personas en general, mantienen una psicología popular sobre la mente y su funcionamiento. Sin embargo, en relación al tema del aprendizaje, esa psicología popular no puede ser considerada como una psicología “ingenua”, pues buena parte de los occidentales, concretamente aquellos que pasan por el proceso de escolarización, dedican bastante tiempo (hasta 12 años, antes de ingresar en cursos universitarios) a aquello que piensan que es el proceso de aprender.

Para estos autores (Strauss y Shilony, 1994), hay dos razones principales para investigar la naturaleza de los modelos mentales de los profesores. Primero, así como se

debe partir de las concepciones previas de los niños sobre un determinado dominio de conocimiento, para enseñarles el conocimiento científico sobre ese dominio, se debe partir de sus modelos mentales intuitivos para enseñarles sobre la mente. Trayendo esa idea al campo de la psicología educativa, principal disciplina encargada de proporcionar a los profesores en formación un conocimiento científico actualizado sobre los procesos de aprendizaje, podemos deducir la importancia de evaluar las concepciones previas sobre estos mismos procesos.

En segundo lugar, aún en la visión de Strauss y Shilony (1994), estudiar la comprensión de los profesores sobre la mente puede ser una ventana para entender los modelos mentales construidos por sus alumnos. Los autores sugieren, incluso, que hay semejanzas entre la manera de representarse la mente que aprende (o el modelo mental) de niños y la de los de profesores que pasaron por un proceso de formación docente, habiendo estudiado incluso las asignaturas de psicología de la educación.

En relación al presente trabajo, lo que ha sido expuesto anteriormente parece significativo, pues los docentes universitarios (participantes de esta investigación) que forman profesores para actuar en la educación básica tienen la responsabilidad de reformular las ideas previas de sus alumnos sobre cómo funciona la mente y principalmente cómo funcionaría mejor en situaciones de aprendizaje escolar.

Para Rivière y Nuñez (2008), el buen profesor es también un buen comunicador y tiene que representarse en su propia mente las representaciones mentales de sus alumnos y adaptar a esas representaciones las ideas que transmite y el ritmo y la naturaleza de la transmisión. Si las representaciones mentales de las mentes de quienes aprenden son un requisito necesario para una buena práctica pedagógica, no son todavía suficientes. Es fundamental que los docentes manejen un número significativo de teorías sobre diversos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje para que obtengan éxito en este campo. Lamentablemente, incluso en los profesores que pasaron por formación específica, estas teorías suelen permanecer implícitas.

En base a los autores antes mencionados, se puede inferir la importancia de saber cómo explican los profesores sus propios comportamientos y los de sus alumnos en contextos de enseñanza y aprendizaje formal, pues estas explicaciones revelarán las concepciones docentes implícitas sobre el tema y sus representaciones sobre la mente de sus alumnos y las posibles relaciones de estas con las conductas discentes.

En relación a la manera de cómo los profesores universitarios de cursos de formación docente explican sus propios comportamientos y los comportamientos de sus alumnos de manera general, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, utilizaremos básicamente los trabajos de Bertram Malle (2004, 2005) para interpretar y comprender las distintas formas de explicación. Y en relación a las concepciones de los mismos profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, se tomará como referencia principal el trabajo de Pozo et al. (2006a). En los próximos capítulos serán presentados estos dos marcos teóricos que orientaron esta investigación.

CAPÍTULO II - Las explicaciones sobre el comportamiento: la teoría de Bertram Malle

En este segundo capítulo será presentada la teoría acerca de las explicaciones sobre el comportamiento en general, conforme fue anunciado al final del capítulo anterior. El marco teórico que será expuesto en las líneas siguientes fue extraído de la obra de Bertram Malle y sus colaboradores, siendo la principal fuente de información su libro de 2004, cuyo título es *How the mind explains behavior: folk explanations, meaning, and social interaction*. Antes de pasar directamente a las ideas de este autor, se buscará describir de forma breve el contexto en el cual dichas ideas se insertan.

De acuerdo con Apperly (2008) el debate filosófico más importante en la psicología popular (*folk psychology*) y que ha influido incluso en la literatura empírica sobre la teoría de la mente, es el debate entre la perspectiva teórica denominada teoría-teoría (*Theory-Theory*) y la llamada teoría de la simulación (*Simulation-Theory*).

La teoría-teoría propone que las habilidades propias a una teoría de la mente son constituidas por un conjunto de conceptos, como creencias, deseos, etc., y principios que orientan la interacción de estos conceptos. Un ejemplo dado por Apperly (2008) para ilustrar lo que se acaba de decir es “las personas actúan para satisfacer sus deseos de acuerdo con sus creencias” (p. 268). Por lo tanto, lo que esta perspectiva teórica propone es que estos conceptos y principios constituyen una especie de teoría a partir de la cual las personas intentan explicar y predecir los comportamientos a partir de los estados mentales de quien se comporta (Apperly, 2008).

Por su parte, los partidarios de la teoría de la simulación defienden que nuestra biología asegura que nuestras propias mentes tendrán procesos para la fijación de creencias, la formación de deseos y otros procesos que involucran estados mentales que son similares en sus propiedades causales, a los mismos procesos que se suceden en las mentes de los otros. Siendo así, para comprender los motivos que llevaron a alguien a comportarse de una determinada manera bastaría con utilizar la propia mente como modelo. Según Apperly (2008), los que defienden la teoría de la simulación creen que es innecesario suponer, como hacen los que proponen la teoría-teoría, que nuestra habilidad de explicar y predecir las conductas ajenas necesite de una teoría de relaciones causales entre los estados mentales.

Para Apperly (2011), aunque el debate entre la teoría-teoría y la teoría de la simulación haya proporcionado un conocimiento sobre los diferentes aspectos que pueden componer la teoría de la mente, este debate ha sido muy pobre en ofrecer predicciones que se puedan probar empíricamente. Aunque existan casos particulares que favorezcan el argumento de una o de otra perspectiva teórica, nadie hasta ahora ha ofrecido algún tipo de test o conjunto de criterios que puedan ser utilizados para decidirse si un determinado problema que involucre la teoría de la mente puede ser resuelto con base a la teoría o a la simulación. Este mismo autor, en otro trabajo (Apperly, 2008), pondera que a pesar de que la teoría-teoría y la teoría de la simulación son consideradas originalmente como mutuamente excluyentes, muchos autores defienden una posición híbrida, justo por el hecho de haber casos que sostienen tanto un lado como el otro.

Sobre este debate, Malle también tiene la opinión de que ambas posiciones teóricas son insuficientes para dar cuenta de las explicaciones sobre el comportamiento, ya que les falta un marco conceptual que dé sentido a los *inputs* perceptuales:

Cada posición tiene sus evidencias de apoyo, así como sus problemas específicos, pero lo que ambos tienen en común es que se centran en los mecanismos psicológicos de la atribución del estado mental más que en el marco conceptual que la sustenta. De hecho, este marco conceptual suele presuponerse mientras los investigadores discuten cómo los perceptores sociales *usan* este marco, ya sea para hacer inferencias con base en leyes abstractas o para ejecutar simulaciones con base en datos en primera persona. Pero ni inferencias ni simulaciones son posibles sin los conceptos fundamentales que organizan la percepción, el razonamiento, la simulación y la inferencia. (Malle, 2004, p. 35, cursivas en el original).

Para Malle (2005) la Teoría de la Mente encuadra e interpreta las percepciones sobre el comportamiento humano como percepciones de sujetos que pueden actuar intencionalmente y que poseen sentimientos, deseos y creencias que orientan estas acciones. Así, para este autor (Malle, 2004, 2005), la Teoría de la Mente sería un marco conceptual por medio del cual ciertos *inputs* perceptuales serían interpretados o conceptualizados como un agente, una acción intencional o una creencia.

Cuando se refiere a un marco conceptual, Malle (2004) quiere decir que hay una red de conceptos, tales como agente, intención y razón, que mantienen una relación

semántica entre ellos y que sirven como filtros y categorías que responden selectivamente a inputs perceptuales y clasifican estos inputs como agentes, acción o intención. Dicha clasificación puede activar (o, incluso, inhibir) otros conceptos y disparar procesos psicológicos como predicción, explicación, evaluación, etc. Se puede caracterizar también este marco conceptual como una capacidad cognitiva que funciona antes de cualquier conocimiento consciente o inconsciente particular (Malle, 2005).

La teoría popular de la mente juega un papel vital en las explicaciones sobre el comportamiento. De hecho, el comportamiento de explicar a veces se ha caracterizado por ser el sello distintivo de la psicología popular, a pesar de que otros procesos como la predicción, el control y la evaluación son de igual importancia. (Malle, 2005, p. 235).

La función social-cognitiva de una teoría de la mente, todavía, no sería sólo “pintar un cuadro del paisaje mental” (Malle, 2005, p.229), sino apoyar la comprensión y coordinación del comportamiento de otras personas y sus mentes. Estas conexiones específicas entre estados mentales y comportamientos son a menudo de dos tipos: primero, estados mentales que encuentran su expresión en el comportamiento (la rabia expresada en la cara, por ejemplo); segundo, estados mentales que orientan o influyen el comportamiento (como una intención de actuar).

La cognición social es, de acuerdo con Malle (2008), la capacidad de percibir e interpretar los comportamientos de los agentes sociales. En otro trabajo, este mismo autor (Malle, 2010) afirma que hay tres ideas sobre las que hay consenso tanto en la psicología como en las ciencias cognitivas. La primera idea es que la capacidad de reconocer un comportamiento como intencional es un elemento central en la cognición social humana. La segunda es que dicha capacidad ha evolucionado filogenéticamente por su valor adaptativo en las interacciones sociales, y la tercera y última es que se desarrolla con bastante rapidez en los años iniciales de la infancia.

Según Malle (2008) hay también tres categorías centrales en la teoría popular de la mente que estarían relacionadas entre ellas, como son el propio concepto de mente, pero también el de agente y el de intencionalidad. Estas dos últimas serían, incluso, categorías universales:

En favor de la universalidad, muchos lingüistas consideran los conceptos de *agente* y de *intencionalidad* como fundamentales para la manera como los seres humanos ven el mundo, y las formas lingüísticas de estos conceptos se han encontrado en todos los idiomas conocidos. (Malle, 2008, p. 270. Cursivas en el original)

Por la importancia que tiene en el marco teórico construido por Bertram Malle, al aparecer en casi todos sus textos consultados, sino en todos, a continuación se discutirá el concepto de intencionalidad.

2.1 - El concepto de Intencionalidad

La idea de causalidad de un comportamiento juega un papel central en las explicaciones sobre este comportamiento. Malle (2004) nos recuerda que el ser humano es capaz no solo de establecer relaciones de causalidad entre eventos físicos, sino también entre los eventos mentales y conductuales. Además de esto, posee la competencia para describir dichas relaciones en un lenguaje sofisticado, donde las causas mentales establecerían explicaciones psicológicas distintas de las explicaciones físicas, hecho que sería un logro de la teoría de la mente.

La clase de explicaciones del comportamiento que es guiada únicamente por la teoría humana de la mente se define así no por el tipo de causa (por ejemplo, mental versus física), sino por el supuesto mecanismo de causalidad (es decir, intencional versus mecánico). Esta singularidad está anclada en el concepto popular de la intencionalidad. El concepto no sólo identifica ciertas causas mentales que característicamente producen conductas intencionales (es decir, creencias, deseos, intenciones), sino que nos dice más acerca del mecanismo causal que está involucrado de manera única en producir una acción intencional: el razonamiento y la elección. (Malle, 2004, pp. 61-62)

Los comportamientos conectados a estados mentales también se dividen en dos tipos. El primer tipo serían las acciones intencionales, que son causadas por la intención y decisión del agente. El segundo tipo serían los comportamientos no intencionales, aquellos causados por eventos internos o externos al agente, sin la intervención de su decisión.

Para Malle (2004, 2005, 2010) la idea de intencionalidad es un concepto de la psicología popular, compartido socialmente, y que juega un papel central en las explicaciones sobre el comportamiento. Como resultado de las investigaciones en el campo empírico en cuestión, el autor afirma que las personas en general juzgan si un comportamiento es intencional o no a partir de la presencia o ausencia de cinco condiciones: Primero, quien se comporta debe tener un “deseo” por un resultado; segundo, hay que sostener una “creencia” en que la acción llevará al resultado; tercero, debe mantener una “intención” de realizar la acción; cuarto, necesita dominar una “habilidad” para ejecutar la acción, y quinto, hay que poseer la “conciencia” de cumplir el propósito mientras ejecuta la acción.

Malle (2010) nos explica que una intención es atribuida a alguien si esta persona posee un deseo de actuar y una creencia en la relación acción-objetivo. Sin embargo, para que la acción sea ejecutada intencionalmente, la persona debe poseer también la habilidad y la conciencia. Las personas, por lo tanto, distinguen entre la “intención” como estado mental y la “intencionalidad” como cualidad de una acción.

Malle (2004) también advierte que las personas no irán siempre a comprobar las cinco condiciones mencionadas arriba antes de realizar los juicios sobre la intencionalidad de una conducta y que en muchas ocasiones de la vida cotidiana, el proceso de evaluación de la intencionalidad se basa en supuestos anteriores, indicios y heurísticos.

El concepto de intencionalidad está directamente relacionado con la atribución de responsabilidad y culpa a alguien por ejecutar determinada(s) acción(es) (Malle, 2004, 2010). En primer lugar, la culpa es atribuida más a un comportamiento negativo intencional que, comparativamente, a una acción negativa no intencional. En segundo lugar, distintos niveles de culpa serán atribuidos a un determinado agente dependiendo de sus razones para actuar. Eso incluye los deseos y creencias que lo llevaran a ejecutar determinada acción. Por último, la responsabilidad y la culpa pueden ser atribuidas a alguien incluso cuando era su obligación prevenir determinado acontecimiento.

El concepto de intencionalidad divide los eventos conductuales en dos grupos (comportamientos intencionales y no intencionales) que son procesados de distintas maneras por las herramientas cognitivas como la atención, la explicación y la predicción. Malle (2004) subdivide estos dos grupos en cuatro modos de explicar el

comportamiento. Los comportamientos no intencionales serían explicados por lo que él llama “Causas”. Los comportamientos intencionales, a su vez, son explicados por “Razones”, “Historia Causal de Razones” y “Factores Facilitadores”. Estos términos serán definidos y explicados a continuación.

2.2 - Los cuatro modos de explicación del comportamiento

Las Razones son como estados representacionales, es decir, estados mentales que representan un objeto o proposición, que el agente combina en un proceso de razonamiento que lleva a una intención y, si todo va bien, a la acción pretendida (Malle, 2005). Cuando cita Razones, el sujeto que explica no se refiere simplemente a un factor causal que influyó en la acción en cuestión. Más bien, está recogiendo lo que él considera importantes pasos en el propio proceso de toma de decisiones del agente - el proceso al que el agente presuntamente se ha sometido a la hora de decidir actuar. Estos pasos importantes son las creencias y deseos que componen la base sobre la cual el agente ha formado su intención de actuar.

Las explicaciones basadas en Razones tienen, de acuerdo con Malle (2004), por lo menos tres aspectos que son importantes. El primero es el tipo de estado mental referido como razón por quien explica el comportamiento. El segundo aspecto son los contenidos de los estados mentales. Y el tercero, es si este estado mental está marcado lingüísticamente o no. Es decir, si está explícito en el discurso.

Entre los tipos de estados mentales que funcionan como Razones, Malle (2004) afirma que las creencias y los deseos son los más comunes, pero habría que añadir un tercero que él va a llamar las valoraciones. Razones basadas en deseos revelan el resultado al que aspira el agente y son también conocidos como objetivo, meta, fin o propósito. Razones basadas en creencias, abarcan una amplia gama de conocimientos, sospechas, evaluaciones que el agente tiene sobre el resultado, la acción, sus relaciones causales y circunstancias relevantes. Y las Razones basadas en valoraciones, indican los afectos positivos o negativos hacia la acción o sus resultados.

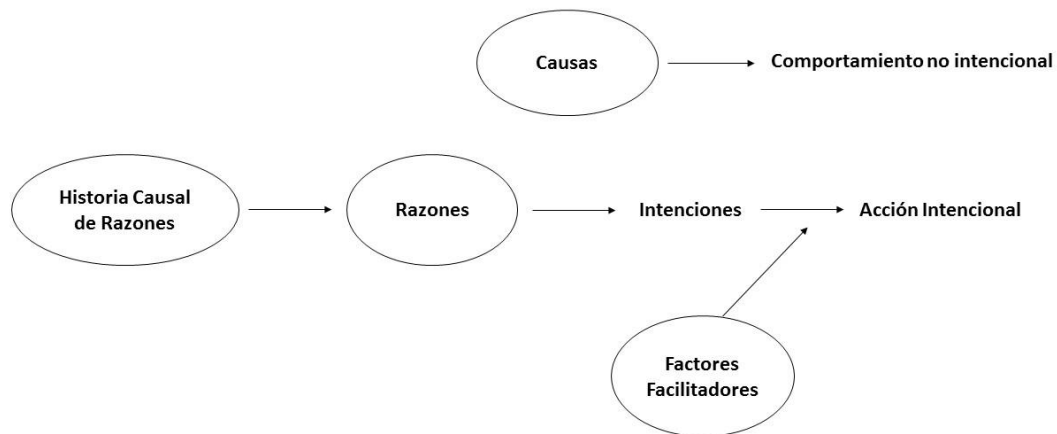


Figura 2.1 – Cuatro modos de explicación para los comportamientos intencionales y no intencionales.

Adaptado de Malle (2005).

Otro aspecto conceptual importante de las Razones es que son estados representacionales, es decir, estados mentales que poseen contenidos, que están dirigidos a algo. Los contenidos a los que están dirigidos son lo que a las personas les gusta, lo que creen o desean. Dichos contenidos permiten que una explicación basada en Razones torne una acción inteligible, porque reflejan lo que las personas tienen en mente cuando inician una acción.

Por último, están los marcadores de estados mentales. De acuerdo con Malle (2004), las Razones son explicadas de dos maneras. La persona que explica puede hacer hincapié directamente a la razón por la cual piensa que uno ha actuado (un desconocido me ha preguntado la hora porque *yo llevaba reloj*), o también puede usar un verbo de estado mental para marcar el estado mental subjetivo que ha funcionado como razón para el agente (un desconocido me ha preguntado la hora porque *él había visto que yo llevaba reloj*).

La Historia Causal de Razones se refiere a los antecedentes, el contexto, o los orígenes de las razones del agente, sin mencionar explícitamente estas razones. Constituye un vínculo explicativo entre razones y su historia causal propia, citando

factores que precedieron los motivos de una acción. En este tipo de explicación, el agente no tiene que ser consciente de lo que influye en su decisión.

Malle (2004) enfatiza que las explicaciones basadas en Historia Causal de Razones se pueden referir en su contenido tanto a factores en el propio agente (personales) como a factores situacionales como el contexto físico, expectativa de otras personas o normas culturales.

Aún de acuerdo con este autor (Malle, 2004), las Razones serían el modo más frecuente para explicar los comportamientos intencionales y en segundo lugar estarían las Historias Causales de Razones. Para Malle (2004), cuando las personas intentan explicar la conducta intencional, normalmente intentan utilizar primero las explicaciones basadas en Razones, que requieren informaciones sobre el estado mental del agente. En caso de que estas informaciones no estén disponibles, las personas pueden recurrir a la Historia Causal de Razones como modo de explicar, si, por supuesto, quien explica tiene alguna información de la historia causal disponible.

El tercer modo de explicación del comportamiento intencional es llamado por Malle (2004, 2005) los Factores Facilitadores y lo considera relativamente raro, no alcanzando el 1% de las explicaciones encontradas en sus investigaciones (Malle, 2004, 2010). Estos factores se refieren a las habilidades del agente, su esfuerzo, oportunidades o circunstancias que facilitan la ejecución de determinada acción. En estas explicaciones se da por supuesto que el agente tenía la intención de realizar la conducta, pero lo que tratan de aclarar es cómo fue posible que este comportamiento fuera de hecho realizado.

Las dos principales condiciones en que las explicaciones basadas en Factores Facilitadores ocurren son: cuando la acción ejecutada es particularmente difícil, pero ha sido lograda, y cuando alguien pregunta o se interesa por los factores que permitieron o posibilitaron determinada acción (Malle, 2004).

Malle (2004) afirma también que explicaciones basadas en Razones y en Factores Facilitadores ocurren en contextos diametralmente opuestos, mientras que Razones e Historia Causal de Razones tienden a co-ocurrir. Este patrón sugiere que las explicaciones basadas en Factores Facilitadores responden a preguntas bastante distintas de las que son contestadas con Razones o Historia Causal de Razones.

Los tres modos de explicación de la conducta intencional en general contestan a tres preguntas diferentes: Razones contestan a la pregunta “¿para qué?”; Historia Causal de Razones, a la pregunta “¿por qué?”; y los Factores Facilitadores contestan a preguntas del tipo “¿cómo fue posible?”.

Cuadro 2.1. *Preguntas relativas a los modos de explicación del comportamiento.*

Modos de explicación	Razones	Historia Causal de Razones	Factores Facilitadores	Causas
Preguntas	Para qué?	Por qué?	Cómo fue posible?	
Ejemplos del autor	Por qué fuiste a correr? –Um, porque quería estar en forma, y... pensé que podría hacerlo saliendo a correr todos los días.	<p>Por qué estaba Nina tomando drogas?</p> <p>– Ella estaba en una fiesta.</p> <p>Por qué trabaja tanto Ían? – Las cosas son caras por aquí</p> <p>Por qué los empresarios japoneses trabajan tanto?</p> <p>– Es parte de su cultura.</p>	<p>Como es que Jhon pasó el examen? Él es un genio de la estadística.</p> <p>Finalmente conseguí que me invitara a salir... ...porque le pregunté “Me vas a dar tu número de teléfono o no?”</p> <p>Phoebe trabajó toda la noche... ...porque ella tomó mucho café.</p> <p>Mary es tan pobre, cómo pudo comprarse un coche? Ella heredó algún dinero.</p>	<p>Casi suspendo el examen. Por qué? Oh, ‘porque realmente no me lo preparé bien.</p> <p>Mi padre se enfadó conmigo porque se estropeó algo en mi ordenador y no sabe cómo arreglarlo</p> <p>Un amigo lloró por teléfono. Por qué? Sentía que nadie la quería.</p>

Fuente: Malle (2004).

Por último, tenemos el segundo grupo que son las acciones no intencionales. Estas son explicadas por apenas una categoría, que son las Causas. En palabras del propio Malle (2004):

Explicaciones basadas en causas no implican ninguna hipótesis conceptual compleja acerca de la intencionalidad, la subjetividad o la racionalidad del agente. La gente conceptualiza causas a partir de un modelo de las fuerzas causales de las bolas de

billar: un evento o proceso da lugar a otro, sin la implicación necesaria de la conciencia, el razonamiento, o la elección. (p.111).

Estos cuatro modos de explicar las propias conductas y las conductas de otros, que pueden ser individuos o grupos, como se verá más adelante, serán de gran importancia en el presente trabajo, pues servirán como criterios de análisis de las respuestas de los participantes entrevistados al guión de entrevista que será comentado en la metodología.

En diversos trabajos, Malle (2004, 2005, 2006, 2011) intenta demostrar las inconsistencias de la teoría de la atribución (Jones y Nisbet, 1972). En un meta-análisis de 173 estudios presentados en 113 artículos este autor (Malle, 2006) ha encontrado muy pocos datos que sostengan la idea de que las personas tienden a explicar sus propias acciones por medio de factores situacionales y a explicar las acciones de otros en base a tendencias personales. De hecho, de acuerdo con Uleman, Saribay y Gonzalez (2008), la tradicional teoría de atribución dice poco sobre las verdaderas causas del comportamiento, y el modelo teórico de Malle sería el mejor desarrollado en la literatura actual sobre el tema, tanto conceptualmente como empíricamente.

Malle (2004, 2011) presenta su teoría como una alternativa a la teoría tradicional de atribución. Fundamentalmente este autor se opone a la clásica asimetría agente-observador, que afirma que “hay una tendencia generalizada para que los actores atribuyan sus acciones a las exigencias coyunturales, mientras que los observadores tienden a atribuir las mismas acciones a disposiciones personales estables” (Jones y Nisbett, 1972, citado por Malle, Knobe y Nelson, 2007, p. 491).

De acuerdo con Malle (2011), las explicaciones sobre el comportamiento no pueden ser bien comprendidas cuando son categorizadas como causas personales o situacionales. Estas explicaciones serían más bien comprendidas por medio de los distintos modos de explicar propuestos por él: Razones, Historia Causal de Razones, Factores Facilitadores y Causas.

La asimetría agente-observador existiría sí, pero no en función de causas personales versus causas situacionales. De acuerdo con los seis estudios llevados a cabo por Malle et al. (2007), donde participaron casi mil sujetos, todos estudiantes universitarios, la asimetría agente-observador en relación a explicaciones de las

conductas intencionales se ha mostrado consistente en tres dimensiones: Razones versus Historia Causal de Razones; Creencias versus Deseos y el uso (o no) de marcadores de estados mentales.

2.3 - Determinantes psicológicos de las decisiones explicativas

Tras describir las categorías utilizadas por las personas para explicar sus propios comportamientos y los comportamientos de los demás, Malle (2004) ofrece un modelo explicativo de cómo la gente elige la categoría más adecuada para explicar determinada conducta. Para eso, el autor parte de una analogía con las decisiones que toma un sujeto que necesita hacer compras para sí y para su hogar.

Este sujeto ficticio vive en un pequeño pueblo y tiene que escoger adonde ir en su día de compras. Dependiendo de lo que necesita, hay que ir al almacén, a la delicatessen, a la carnicería o al verdulero. Si necesita comprar algo para su casa, deberá ir al almacén, donde deberá elegir entre productos de baño, de limpieza u otros.

Pero si nuestro personaje quiere comprar algo de comer, tendrá que tomar otras decisiones en seguida. Si lo que tiene en mente es hacer un bocadillo, se va a la delicatessen, donde podrá elegir entre los embutidos, los quesos y similares, los que más le apetezcan. Si piensa, todavía, en preparar algo para la cena, puede ir a la carnicería, a la pescadería o al verdulero. Llegando a estos sitios, deberá elegir entre los cortes de carne, si pescado o marisco, o los tipos de verdura ideales para acompañar la carne o pescado.

El sujeto de este ejemplo tiene que tomar decisiones que, según Malle (2004) son análogas aquellas que toma cualquier persona que se dispone a explicar determinada conducta. La primera decisión tiene que ver con la intencionalidad del comportamiento, es decir, si este es intencional o no. Si el sujeto está delante de un comportamiento no intencional, lo explicará con base a Causas, como ya fue mencionado anteriormente. Pero puede optar por atribuir la conducta a causas situacionales o causas personales. Y dentro de esta última, si es un rasgo personal o no.

Sin embargo, si el sujeto se encuentra delante de un comportamiento que él considera intencional, hay que hacer nuevas elecciones, tal como el personaje del

ejemplo anterior cuando decide comprar cosas para la cena. Si quien explica intenta, por ejemplo, esclarecer como determinada acción se ha tornado posible, entonces utilizará explicaciones basadas en Factores Facilitadores. Una vez que haya hecho eso, debe elegir entre los factores situacionales o personales, al igual que ha pasado con las atribuciones basadas en causas.

Si, todavía, el sujeto intenta explicar lo que ha motivado determinada conducta, puede utilizar tanto la Razón como la Historia Causal de Razones como categorías explicativas. Conforme a lo anteriormente expuesto, lo más común es que se intente explicar primero en base a Razones. Si esto no es posible, se pasa a una explicación basada en Historia Causal de Razones.

La posibilidad de explicar el comportamiento en base a Razones, llevará en seguida a tener que elegir entre valores, creencias y deseos. Si la opción es por alguno de estos dos últimos, habrá que decidir si estos aparecerán marcados o no marcados lingüísticamente. De no ser posible atribuir la motivación de la conducta a Razones, se opta entonces por Historia Causal de Razones, que a su vez deben discriminar entre situacionales y personales, al igual que las Causas y los Factores Facilitadores.

De acuerdo con Malle (2004), los determinantes psicológicos de las decisiones explicativas se basan en tres grandes categorías:

- El juicio de atributos comportamentales;
- Los objetivos pragmáticos;
- Los recursos de información;

El juicio de atributos comportamentales – Antes de ofrecer una explicación sobre determinado comportamiento, las personas realizan muchos juicios sobre la conducta que debe explicarse. Uno de estos juicios es sobre la “intencionalidad” del comportamiento. Si se considera no intencional, quien lo explica lo referirá como una Causa. Pero si es considerado intencional, los modos de explicar serán Razones, Historia Causal de Razones o Factores Facilitadores. Otro importante atributo de los comportamientos intencionales es su “dificultad”. Si es un comportamiento difícil de realizar, es más probable que sea explicado en base a Factores Facilitadores. De otra manera, las acciones con menor grado de dificultad suelen ser explicadas por Razones o

Historia Causal de Razones. Un tercer atributo que se toma en consideración es si el comportamiento explicado es una acción singular o representa una “tendencia”. Si es visto como una tendencia, aumenta la probabilidad de ser explicado en base a la Historia Causal de Razones.



Figura 2.2 – Puntos de elección en la construcción de una explicación comportamental.

Adaptado de Malle (2004).

Los objetivos pragmáticos – Malle (2004) nos cuenta que los objetivos pragmáticos tienen que ver con la dimensión del proyecto que quien explica intenta llevar a cabo con sus comunicaciones explicativas, tales como despejar la confusión de alguien, manejar su propio status en una interacción o rechazar la culpa. Se pueden distinguir dos tipos de objetivos por parte de quien presenta la explicación: el primero sería el diseño de la audiencia (*audience design*), que beneficiaría principalmente al interlocutor; y el segundo sería la gestión de la impresión (*impression management*), que beneficiaría principalmente a quien explica.

El diseño de la audiencia se refiere a la adecuación de una explicación con el propósito de que el interlocutor pueda de hecho comprender lo que se dice. Un ejemplo de esta adecuación es cuando uno ajusta la explicación al tipo de cuestión propuesta. Si la pregunta indaga sobre las motivaciones inmediatas del agente (la pregunta ¿para qué?

se contestaría con Razones), sobre lo que estaría tras la motivación (la pregunta ¿por qué? se contestaría con la Historia Causal de Razones) o sobre los factores que posibilitaron el éxito de la conducta (la pregunta ¿Cómo ha sido posible? se contestaría con Factores Facilitadores).

Para Malle (2004), mientras el diseño de la audiencia intenta tornar la conversación relevante, la gestión de la impresión busca no solo optimizar la conversación, sino influir en el interlocutor o los interlocutores. Pero este último modo de explicaciones también puede utilizarse para convencerse a uno mismo.

Los recursos de información – Algo que puede cambiar el modo de explicación de un determinado comportamiento es la presencia o ausencia de información sobre este comportamiento, sobre la persona que se comporta o sobre el contexto en que el comportamiento sucede. Un ejemplo dado por el autor se refiere a la elección entre Razones basadas en creencias y Razones basadas en deseos para explicar determinada conducta. Las personas suelen utilizar más Razones basadas en creencias cuando explican el propio comportamiento, mientras utilizan más Razones basadas en deseos para explicar lo que hace el otro. Eso pasa porque los deseos serían más fáciles de inferir a partir del contexto, mientras las creencias serían más idiosincráticas, muchas veces accesibles solo para el propio agente. Sin embargo, cuando el observador (aquél que explica el comportamiento de otro) conoce al agente y/o está presente cuando este realiza la acción, las Razones basadas en creencias tienden a aumentar su frecuencia.

De acuerdo con Malle (2004), la elección entre las explicaciones basadas en Razones y aquellas basadas en Historia Causal de Razones es un caso un poco más complejo:

Debido a que las Razones son el modo predeterminado para explicar el comportamiento intencional, aquellos que explican se proponen inicialmente proporcionar las Razones del agente; pero si carecen de conocimiento sobre los estados mentales relevantes del agente, pueden verse obligados a buscar explicaciones basadas en la historia causal. (Malle, 2004, p. 123).

Para Malle (2004), todavía, el conocimiento no es el único recurso cognitivo disponible. Si la persona que explica no conoce efectivamente las Razones del agente, puede inferirlas o construirlas a partir de las peculiaridades o comportamientos pasados

del agente, indicios del contexto de la acción y aspectos culturales que subyacen a los motivos de ciertos comportamientos. Se puede esperar que los entrevistados de la presente investigación utilicen a menudo este recurso, ya que es prácticamente imposible conocer las razones de todos sus alumnos.

Malle (2004) ofrece cuatro pasos que describen como procede la gente para elegir entre explicaciones basadas en Razones y explicaciones basadas en Historia Causal de Razones, que son las explicaciones intencionales más frecuentes:

- 1- Si todo tipo de información está disponible, se elige Razones;
- 2- Si un estado mental específico no está disponible, se intenta inferirlo o construirlo y se ofrecen Razones;
- 3- Si la información sobre el estado mental no puede ser construida, se buscan informaciones generales sobre el agente, contexto o acción y, a partir de estas informaciones, se ofrecen explicaciones basadas en Historia Causal de Razones.
- 4- Si las informaciones generales no están disponibles y tampoco pueden ser construidas, se ofrecen Razones generales para la conducta, como aquellas por las cuales cualquiera se comportaría de aquella manera.

2.4 - Individuo versus Grupo

Malle (2004) aborda un tema muy importante para los propósitos de este trabajo: las explicaciones sobre el comportamiento de grupos. Como se podrá ver en el capítulo sobre la metodología y en aquellos de análisis de los datos, en el guión de entrevista utilizado en la presente investigación hay muchas preguntas que se refieren a la conducta de los alumnos. No de un alumno o de una alumna en especial, sino siempre tratados como un grupo de individuos pertenecientes a una misma categoría, la categoría de los estudiantes.

La literatura científica relativa a las explicaciones sobre el comportamiento, de acuerdo con Malle (2004), parece dar por supuesto que quien se comporta es siempre un individuo. Incluso la literatura sobre la teoría de la mente trata sobre las inferencias infantiles de creencias, deseos e intenciones de la mente de individuos y casi nunca de grupos.

Para Malle (2004) es sorprendente que la literatura acerca de las explicaciones sobre el comportamiento y sobre la teoría de la mente hayan dedicado tan poca atención a la conducta grupal, ya que dicha literatura fue inspirada en la filosofía de la mente, que ha dedicado amplia atención a los tópicos de acción colectiva e intencionalidad colectiva. Malle todavía admite que algunos filósofos niegan la existencia de una “mente grupal”. Tal vez como resultado de este escepticismo filosófico o del propio escepticismo, los psicólogos no hayan dado mucho valor a los temas de la agencia grupal o de la mente grupal. Sin embargo, lo que realmente interesa, de acuerdo con Malle (2004) es que las personas atribuyen estados mentales a los grupos y explican los comportamientos de estos grupos en base a sus estados mentales.

Malle (2004) asume, como hipótesis de trabajo, que las personas utilizan su teoría de la mente para dar sentido al comportamiento de los grupos al igual que hacen con el comportamiento de los individuos. Eso quiere decir que al explicar las conductas grupales, los sujetos hacen las mismas distinciones entre acción intencional y no intencional. A esta última los sujetos la explican con base en “Causas”, y a las primeras, utilizan las categorías “Razón”, “Historia Causal de Razones” y “Factores Facilitadores”, tal como lo hacen cuando explican un comportamiento individual, incluso atribuyendo a los grupos estados mentales como las creencias y los deseos.

Por supuesto, no todos los grupos son iguales bajo el punto de vista de quien intenta explicar sus conductas. Hay grupos como las familias o los compañeros de trabajo que están más fuertemente conectados entre ellos. De otro lado, hay grupos que establecen una conexión más débil entre sus miembros. Entre estos últimos estarían los grupos étnicos e incluso los estudiantes de grado (Malle, 2004).

Malle (2004) sugiere que el principal concepto que ayuda a explicar la percepción que los sujetos tienen de la coherencia en los comportamientos de los grupos es el concepto de “agencia”. Este concepto conlleva dos implicaciones importantes: en primer lugar, un grupo será percibido como altamente coherente si parece unido por estados mentales - como creencias, deseos e intenciones – que el grupo posee en cuanto prepara una acción. En segundo lugar, cuando un grupo ejecuta una acción intencional, las personas serán capaces de utilizar las mismas herramientas conceptuales que utilizan para explicar las conductas individuales, la Razón, la Historia Causal de Razones y los Factores Facilitadores.

Con base en este mismo concepto de agencia, Malle (2004) divide los grupos en dos tipos, según quien los percibe. El grupo que se asemeja más a un agente individual es llamado de “grupo actuando conjuntamente” (*jointly acting group*). Los miembros de este grupo deben actuar en proximidad, a fin de que puedan comunicarse e interactuar entre ellos para lograr una acción conjunta. Por otro lado, los grupos en que los integrantes ejecutan las mismas acciones, pero lo hacen individualmente, como una colección de individuos, son denominados “grupos agregados” (*aggregate groups*). Al contrario del grupo actuando conjuntamente, en el grupo agregado los miembros no tienen que estar próximos, tampoco deben comunicarse o interactuar en función de un objetivo común.

A partir de las definiciones expuestas arriba, se puede quizás inferir que un grupo de estudiantes en el aula tendría una doble característica. En cuanto intentan aprender la materia impartida por el profesor y hacer las tareas solicitadas por él de manera individual, los alumnos actuarían como un grupo agregado. Pero cuando hay que ejecutar trabajos en grupo, es decir, cuando el aprendizaje y el desempeño en la evaluación dependen de una coordinación de ideas y esfuerzos, entonces estos estudiantes pueden ser caracterizados como un grupo (o subgrupos) actuando conjuntamente.

En sus investigaciones, Malle (2004) ha encontrado que las explicaciones por defecto para los comportamientos intencionales son aquellas clasificadas como Razones. En segundo lugar, están las explicaciones que el autor ha llamado de Historia Causal de Razones. Pero la diferencia entre las frecuencias de respuestas ubicadas en estas dos categorías depende básicamente de dos factores. En primer lugar, las respuestas basadas en Historia Causal de Razones tienden a ser más frecuentes cuando contestan a preguntas sobre una tendencia a actuar de determinada manera en comparación con cuestiones sobre acciones singulares.

En segundo lugar, las respuestas basadas en Historia Causal de Razones tienden a aumentar su frecuencia cuando los que contestan no tienen información específica sobre los agentes. De acuerdo con Malle (2004), informaciones generales como rasgos del agente, el contexto o historia de la acción, suelen ser traducidas en Historia Causal de Razones.

Malle (2004) utiliza estos dos criterios para explicar por qué las diferencias entre Razones e Historia Causal de Razones es menor cuando se explica el comportamiento de grupos agregados (*aggregate groups*) que cuando se intenta explicar las conductas de individuos. En este tipo de grupos hay diversos individuos actuando de acuerdo con distintos objetivos, hecho que lleva a explicar su comportamiento con base en una tendencia, más que como una razón para una acción específica. El otro hecho que lleva a un incremento de las explicaciones basadas en Historia Causal de Razones es la dificultad de poseer informaciones sobre todos los miembros del grupo.

Hecho semejante se da en la comparación entre los grupos actuando conjuntamente (*jointly acting groups*) y los grupos agregados (*aggregate groups*). Las explicaciones basadas en Historia Causal de Razones son menos frecuentes para el primer tipo de grupo que para el segundo, ya que los grupos actuando conjuntamente tienen características que se asemejan a un individuo cuando está actuando.

A partir de las informaciones expuestas anteriormente, se puede intentar una predicción de la relación entre las frecuencias de respuestas clasificadas como Razón y aquellas clasificadas como Historia Causal de Razones. En primer lugar, es importante tomar en cuenta que los grupos sobre los cuales los entrevistados serán instigados a explicar las conductas son grupos razonablemente conocidos. Es decir, no son grupos de fuertes vínculos, como las familias, pero tampoco son grupos ajenos, con los cuales los entrevistados nunca han mantenido contacto. En segundo lugar, como ya fue mencionado, los grupos de alumnos tienen esta doble característica de ahora comportarse como grupos actuando conjuntamente, ahora como grupos agregados.

A partir de estas dos características de los grupos de alumnos, se puede prever que las distancias entre las frecuencias de Razones e Historia Causal de Razones no serán tan acentuadas como cuando se explican las conductas de individuos, pero tampoco serán tan cercanas como cuando las conductas de grupos ajenos y desconocidos son el objeto de las explicaciones.

En el guión de entrevista utilizado en el presente trabajo, que será presentado posteriormente en el capítulo metodológico, se ha buscado formular cuestiones en que los docentes entrevistados puedan tener la oportunidad de explicar tanto sus propios comportamientos - es decir, como agentes - como los comportamientos de sus estudiantes - o sea, como observadores de la conducta de otros. Siendo así, tendremos

diferentes contextos de explicaciones no sólo en el eje agente/observador, sino también en relación a individuos versus grupo. En este escenario se buscará saber cómo las cuatro categorías propuestas por Malle (2004) y explicadas a lo largo de este capítulo son manejadas por los profesores universitarios para interpretar lo que pasa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en que están involucrados.

CAPÍTULO III – Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Tal como ya ha sido anunciado en el primer capítulo, se pasará a partir de ahora a describir y explicar las llamadas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en este tercer y último capítulo que compone el marco de referencia teórico bajo el cual serán, posteriormente, analizados los datos obtenidos mediante las entrevistas descritas en el capítulo metodológico.

A modo de síntesis de lo que fue expuesto en los capítulos anteriores, se puede decir que “las personas construyen representaciones de la realidad y utilizan sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el suyo propio” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993a, p. 19). Este proceso de construcción de representaciones es posible gracias a lo que Pozo (2014) llama nuestra psicología intuitiva, un resultado de la evolución filogenética que ha dotado al ser humano de la capacidad de representarse su propio comportamiento, así como el comportamiento de los demás.

Una parte significativa de estas representaciones son construidas sin que el individuo se dé cuenta que las está construyendo. Esto es posible porque, de acuerdo con Pozo (2008, 2014), los seres humanos contamos con dos grandes sistemas de aprendizaje: uno que proporciona un aprendizaje explícito y otro para el aprendizaje implícito.

Se podría decir, de manera general, que el aprendizaje explícito corresponde al que las personas comunes (que no estudiaron psicología) entienden por aprendizaje. Sería el resultado obtenido cuando alguien intenta, por supuesto intencionalmente, adquirir un nuevo comportamiento, por sí solo o bajo las orientaciones de otros. En términos más “psicológicos”, se puede afirmar que el aprendizaje explícito es este cambio intencional de conducta, que nos separa de los demás animales generando algo que es específicamente humano: el conocimiento (Pozo, 2008).

Se dice que el aprendizaje es explícito porque de él se puede declarar o decir algo. Para que eso sea posible es necesario traducirlo a un código simbólico compartido con otras personas, hecho que requiere la intervención de mediadores culturales que hacen posible dicha traducción (Pozo, 2008).

“¿Pero qué es lo que caracteriza a un proceso psicológico para que sea considerado como implícito?”, es la pregunta que nos plantea Pozo (2008, p. 148) y que él mismo contesta afirmando que a diferencia de los aprendizajes explícitos, los aprendizajes implícitos son aquellos sobre los cuales el aprendiz no puede informar de lo que ha aprendido ni cómo lo ha aprendido. De acuerdo con este mismo autor (Pozo, 2008), el aprendizaje implícito es un proceso básico de aprendizaje, compartido con los demás animales, y que presenta la gran ventaja evolutiva de detectar regularidades en el ambiente inmediato por medio de representaciones implícitas, cambiando este ambiente más predecible.

3.1 – Las características del aprendizaje implícito

Aún dentro de esta perspectiva evolucionista, Pozo (2008, Pozo et al. 2006a) retoma los estudios del psicólogo Arthur S. Reber para describir algunas características de los aprendizajes implícitos en oposición a los explícitos. La primera de ellas dice que el aprendizaje implícito es más antiguo en la filogénesis. De hecho sería un sistema de detección de covariaciones en el ambiente que nuestra especie compartiría con otras. Este sistema se apoyaría en el aprendizaje asociativo y el condicionamiento presentes en los seres humanos y en las demás especies.

En segundo lugar, el aprendizaje implícito sería más antiguo en la ontogénesis que el aprendizaje explícito, pues los bebés ya son capaces de detectar regularidades en sus ambientes mucho antes de que puedan ser conscientes de esta detección o de que la puedan expresar. Se podría establecer una relación con los cuatro tipos de funciones psicológicas propuestos por Rivièrè (2003). El aprendizaje implícito puede ser clasificado como una función de “tipo 1” ya que implica “la interiorización por parte de un organismo de invariantes del mundo que son decisivas para la adaptación de la especie” (Rivièrè, 2003, p.220). El aprendizaje implícito tendría también, como tercera característica, independencia de la edad y del desarrollo cognitivo, pues para funcionar no haría falta la adquisición de otras funciones cognitivas.

La cuarta característica sería su independencia de la cultura y de la instrucción, presentándose como un sistema universal en el cual no habría diferencias individuales. En quinto lugar se puede decir que el aprendizaje implícito sería más robusto que el

explícito, ya que sería menos susceptible a deterioros provocados por lesiones u otras enfermedades. Las dos últimas características del aprendizaje implícito son que será más duradero que el explícito y, desde el punto de vista cognitivo, más económico, ya que se puede realizar con mucho menos esfuerzo y energía que el aprendizaje explícito.

A continuación se describirán los rasgos o principios funcionales de los aprendizajes implícitos de acuerdo con Pozo (2014). Este autor los ha organizado en tres grupos: su naturaleza representacional, las funciones cognitivas que cumple y los requisitos que exige su activación. El grupo relativo a la naturaleza representacional comporta tres características. La primera de ellas es que el aprendizaje implícito es “de carácter generalizado o universal, equipotencial, basado en el principio de conectividad de la actividad neuronal” (Pozo, 2014, p.110). Eso quiere decir que el sistema de aprendizaje implícito se aplica por igual a todos los objetos y contextos de aprendizaje, funcionando bajo el principio de equipotencialidad, que es propio de los aprendizajes asociacionistas.

La segunda característica es su naturaleza encarnada. Es decir, la equipotencialidad comentada en el párrafo anterior se ve restringida por la manera de procesar del propio cuerpo del aprendiz, que posibilita el surgimiento de dispositivos específicos de aprendizaje en dominios específicos. La tercera y última característica de este primer grupo es el carácter procedimental del aprendizaje implícito. Para Pozo (2014) el aprendizaje implícito es un saber hacer, más que un saber decir. En verdad, son acciones difíciles de ser expresadas en un código simbólico.

Las características pertenecientes al grupo de las funciones cognitivas son más numerosas y forman un total de seis. La primera se refiere a la capacidad de predecir o controlar objetos o acontecimientos relevantes. Dicha capacidad tiene gran valor de supervivencia en los organismos en general por ayudarlos a evitar sucesos indeseables y a aumentar la probabilidad de ocurrencia de los deseables. Sin embargo los seres humanos necesitan ser completados por aprendizajes explícitos que permitan una mejor comprensión de los contextos físicos y sociales.

El aprendizaje implícito es también bastante útil por su capacidad de detectar regularidades en el ambiente en que se encuentra el organismo. A partir de estas regularidades se pueden hacer generalizaciones y predecir, con mayor probabilidad de

acierto, las situaciones futuras. Directamente relacionada con las regularidades está la próxima característica del aprendizaje implícito que es la de establecer rutinas y representaciones estables. De acuerdo con Pozo (2014) “se trata de un sistema diseñado para cambiar lo menos posible, porque todo cambio (y el aprendizaje es un tipo de cambio) tiene un costo cognitivo adicional” (p.117).

A partir de las características expuestas en el párrafo anterior se puede deducir el siguiente atributo del aprendizaje explícito: sus cambios son lentos y de naturaleza acumulativa. Pozo (2014) nos recuerda que, aunque sea bastante conservador, el sistema implícito es un sistema de aprendizaje y por tanto de cambio. Y la principal función de estos cambios reside en actualizar las representaciones en función de las demandas del ambiente. Cambios más radicales, como por ejemplo pasar de un modo de enseñanza llamada tradicional a otro plenamente constructivista, requieren otra vía de aprendizaje, que sería el aprendizaje explícito.

Otro aspecto del aprendizaje implícito que tiene que ver con las funciones cognitivas es la búsqueda de la certeza. Cuando utiliza este sistema el organismo suele aprender de los casos positivos, rechazando los errores o casos negativos. De acuerdo con Pozo (2014), la mente intuitiva no duda, y esto produce un sesgo (ya decía Popper (1980) que la “irrefutabilidad” es un vicio) que lleva los organismos a valorar sucesos que confirmen sus predicciones pasadas. “En el aprendizaje implícito lo único que se aprende de los errores es a no volver a cometerlos” (Pozo, 2014, p. 119).

La última característica de los aprendizajes implícitos que se ubica en el grupo de las funciones cognitivas es su función pragmática. Eso quiere decir que el sistema implícito busca llevar el organismo a tener éxito en sus acciones en lugar de comprender su entorno, lo que sería de responsabilidad de los aprendizajes explícitos. “A modo de resumen de esta sección [sobre las funciones cognitivas], podemos decir que la función cognitiva esencial del sistema de aprendizaje primario es incrementar las probabilidades de éxito cognitivo, haciendo más predecible y controlable el mundo representacional” (Pozo, 2014, p. 121).

El grupo que Pozo (2014) llama de requisitos está compuesto por cuatro aspectos de los aprendizajes implícitos. El primero de ellos es que este tipo de aprendizaje es no intencional, incidental, automático ni controlable. Dichas

características, nos cuenta el referido autor, son al mismo tiempo ventajas y limitaciones de los aprendizajes implícitos. Ventajas porque disminuye el costo cognitivo de la adquisición de nuevos comportamientos. Limitaciones porque se puede aprender varios comportamientos indeseables, tales como prejuicios, hábitos nocivos para la salud, respuestas emocionales negativas, etc.

La segunda característica de este tercer grupo es el sentido común que afirma que no se puede aprender sin estar motivado para eso. Pues para Pozo (2014), el aprendizaje implícito se da con poco esfuerzo y motivación, casi sin querer. No obstante, el aprendizaje explícito sí que depende de la inversión consciente de esfuerzo para realizarse.

El aprendizaje implícito también tiene la cualidad de producirse de manera experiencial y en contextos no formales. Eso significa que los nuevos comportamientos surgen a partir de las interacciones con el contexto inmediato, sin la necesidad de diseñar un programa o guión previo que cumplir.

Por último, el aprendizaje implícito no depende (o depende poco) de la cultura, la educación o la intervención psicológica, hecho que lo convertiría en un universal cognitivo. Pero en palabras del propio autor:

Por supuesto, este postulado, solo en parte comprobado, de que los procesos de aprendizaje implícito son menos dependientes de la edad, de la cultura o el nivel instruccional – algo en todo caso apenas investigado – no implica que los contenidos representacionales de esos aprendizajes implícitos no dependan en cualquier caso de la edad, la cultura o la educación, ya que por supuesto lo que se aprende de modo implícito viene condicionado por ese conjunto de experiencias personales, que no son en absoluto independientes de la edad, el contexto cultural o educativo. (Pozo, 2014, p. 125)

3.2 – De las representaciones implícitas a las teorías implícitas

De acuerdo con Pozo et al. (2006a), a partir del mecanismo del aprendizaje implícito descrito anteriormente, los seres humanos construimos representaciones

igualmente implícitas sobre el mundo físico, pero también sobre el mundo social que es lo que más interesa en el presente trabajo. De manera más específica, los autores afirman que los aprendizajes implícitos también se encontrarían en el origen de las concepciones que tanto los profesores como los estudiantes mantendrían sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, y estas concepciones funcionarían como teorías que orientarían sus acciones y toma de decisiones.

Para Rodrigo et al. (1993a), si el sistema cognitivo humano no tuviera otra finalidad que la de procesar la información, tal como lo hace el ordenador, entonces una de las principales tareas de dicho sistema sería elaborar teorías precisas sobre la realidad. Sin embargo, la urgencia con que actúa nuestro sistema cognitivo y la escasa información disponible en el momento de la toma de decisiones hace que la elaboración de teorías tenga como meta proporcionar valores de anclaje para la acción. Dichas teorías tendrían, de este modo, un carácter propositivo, lo que significa determinar el origen de las metas e intenciones, siendo, por tanto, fundamentales para interactuar con el medio de manera eficaz.

Se pueden caracterizar las teorías implícitas, siguiendo a Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993b), como representaciones individuales construidas a partir de experiencias sociales y culturales. “Por experiencias nos referimos a episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social” (Rodrigo et al., 1993b, p. 52). Estas experiencias pueden ser directas (interactuando con objetos o compartiendo con otros en situaciones cotidianas), vicarias (observando la experiencia de otros) o simbólicas (canalizadas por medio lingüístico). Vale resaltar que, de acuerdo con estos autores, las teorías implícitas no se transmiten, sino que son construidas personalmente en el seno de grupos sociales (Rodrigo et al., 1993b).

Es crucial tener presente que los procesos de construcción del conocimiento no se realizan en el vacío, sino en entornos sociales. El acento en lo social no sólo se justifica cuando analizamos representaciones de contenido social. La propia concepción de teoría implícita incluye como nota determinante la influencia social entendida en una doble vertiente. Por una parte, las teorías son representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente, en entornos sociales. Por otra, este proceso de construcción individual se ve mediatizado

por formas culturales de interacción social propiciadas por una determinada sociedad (prácticas o actividades culturales). (Rodrigo, 1993, p. 98)

Las palabras de la precedente cita podrían estar muy bien describiendo lo que pasa con la construcción por parte de docentes y discentes de teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En las sociedades escolarizadas, es en el seno de las prácticas educativas formales donde los sujetos van construyendo, mientras son alumnos, sus representaciones de lo que es aprender y enseñar. Estas representaciones se van consolidando por medio de los mecanismos del aprendizaje implícito, discutidos en el apartado anterior, y se presentan de manera bastante robusta al comienzo de la formación docente, si los estudiantes eligen esta carrera.

Si se considera la educación infantil en la trayectoria escolar, los alumnos que acceden a los cursos universitarios de formación docente tienen alrededor de quince años³ de prácticas relacionadas con la enseñanza (observando) y el aprendizaje (actuando). Justo estas prácticas sociales descritas anteriormente por Rodrigo (1993), donde buena parte de nuestros niños y jóvenes dedican varias horas por semana y muchas semanas por año a formar (sin saberlo) concepciones bastantes coherentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Eso hace con que sea muchas veces difícil cambiar dichas representaciones para concepciones explícitas más sofisticadas y potentes:

Una de las razones por las que resulta tan difícil cambiar la práctica docente – o si se prefiere su conocimiento práctico – es que se trata de un aprendizaje experiencial – basado en años de experiencia docente pero también discente – que ha dado lugar a sólidas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, por lo que ese cambio requiere un cambio conceptual relativamente similar al que deben hacer los propios alumnos cuando aprenden ciencias, matemáticas o cualquier otra materia. (Pozo, Loo y Martín, 2016)

Tras todo lo que ha sido comentado hasta este punto, es importante decir que las representaciones y teorías que se aprende de manera implícita no son del todo indeseables cuando se trata de prácticas educativas formales. De acuerdo con Pozo et al. (2006b), las teorías implícitas tienen su utilidad cuando el contexto de su aplicación se mantiene relativamente constante. No obstante, se sabe que en los últimos años los

³ Tanto en España como en Brasil.

cambios en los sistemas educativos son cada vez más acelerados, aunque sea mucho más en la teoría que en la práctica (Pozo, 2006, Pozo y Monereo, 2009). Estos cambios hacen con que el docente tenga que ir más allá de sus aprendizajes experienciales y construir un conocimiento explícito que pueda atender de manera satisfactoria a las nuevas demandas de los espacios de educación formal.

Para Rivière y Nuñez (2008), el buen profesor es también un buen comunicador y tiene que representarse en su propia mente las representaciones mentales de sus alumnos y adaptar a esas representaciones las ideas que transmite y el ritmo y la naturaleza de la transmisión. Si las representaciones mentales de las mentes de quienes aprenden son un requisito necesario para una buena práctica pedagógica, no son todavía suficientes. Es decir, no basta con haber heredado de la filogénesis una teoría de la mente que permita acciones de enseñanza a muy temprana edad, como se ha visto en el Capítulo I. En la educación formal se suele ser más exigente en relación a las actividades didácticas.

Es fundamental que los docentes manejen un número significativo de teorías sobre diversos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje para que obtengan éxito en este campo. Lamentablemente, incluso en los profesores que pasaron por formación específica, estas teorías suelen permanecer implícitas, al igual que nuestra psicología popular.

Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006) presentan las teorías implícitas como unos de los enfoques que estudian las concepciones de aprendizaje y enseñanza, al lado de enfoques conectados a la metacognición, a las creencias epistemológicas, a la fenomenografía, al perfil y análisis de la práctica docente e incluso a la teoría de la mente, ya discutida en el primer capítulo. Según estas autoras, las teorías implícitas son entendidas “como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pérez Echeverría *et al*, 2006, p.79).

Estas concepciones son llamadas implícitas, pues, a pesar de dirigir las acciones que responden a las situaciones de nuestra vida cotidiana, son realizadas sin pasar por un proceso explícitamente consciente. Son en verdad, resultados de la experiencia personal frente al ambiente cultural del aprendizaje, es algo que sentimos, vivimos y experimentamos y, por eso, son difíciles de ser compartidas y modificadas. En consonancia con este pensamiento, para cambiar las maneras de enseñar y aprender, no

es suficiente presentar a quien aprende y/o enseña nuevos modos de actuar más eficientes. Es preciso modificar las creencias implícitas de estos sujetos sobre aprendizaje y enseñanza mediante la explicitación progresiva de sus representaciones implícitas subyacentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez Echeverría, 2006, Woolfolk Hoy y Murphy, 2001).

Tales teorías funcionan como aparatos para resolver problemas rutinarios y repetitivos.

La función del aprendizaje implícito es, por tanto, detectar regularidades en el ambiente de tal modo que las representaciones implícitas tenderán a preservar estructuras regulares del ambiente, si bien, como toda representación, son verdaderas construcciones mentales (y por tanto mapas y no territorios). Dado su carácter implícito, estos mecanismos producen cambios lentos, acumulativos, mediante una exposición repetida a esas estructuras mentales. (Pozo et al., 2006b, p.111)

3.3 – Los tres tipos de teorías implícitas: Directa, Interpretativa y Constructiva

De las teorías implícitas sobre aprendizaje categorizadas por Pozo y colaboradores (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo et al, 2006a) se utilizarán como marco teórico en el presente trabajo la teoría directa, la interpretativa y la constructiva, ya que la teoría post-moderna, también propuesta por esos autores, es todavía poco discutida y cuenta con menos datos empíricos que la apoyen.

En la **teoría directa** hay una expectativa de reproducción del conocimiento, tanto por parte de quien enseña como por parte de quien aprende, ya que el conocimiento debe reflejar, como un espejo, la realidad. Por lo tanto, sin aceptar la idea de aproximaciones sucesivas a una comprensión de la realidad, esta forma de concebir el conocimiento, entiende que el saber es una cuestión de todo o nada. O se conoce la realidad o no se la conoce. Sólo existen las opciones de verdadero y falso, pues esta perspectiva “se basa en una epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado” (Pozo et

al., 2006b, p.120). Los propios autores sintetizan bien esta teoría implícita en un único párrafo:

En las diversas versiones de la teoría directa, los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. El aprendizaje, desde esta perspectiva, promueve un “saber más” en su sentido acumulativo extremo de saber hacer más cosas, conocer más palabras, tener información acerca de un mayor número de cuestiones. Es decir, el aprendizaje amplía o extiende el repertorio de conocimiento (principalmente procedimental o declarativo) del aprendiz. (Pozo et al., 2006b, p.121)

Además de estas definiciones más generales de cada una de las tres teorías implícitas, se presentarán también descripciones más específicas, relativas a aspectos relevantes de la enseñanza y del aprendizaje. Esto es especialmente importante para el presente trabajo, pues, como se verá más adelante en el capítulo metodológico, dichas descripciones fueron utilizadas tanto para la selección de los ejes temáticos del guión de entrevista como para la construcción de los criterios de análisis de las respuestas obtenidas por medio de este guión.

Sobre la relación entre los contenidos curriculares del aprendizaje y el desarrollo de capacidades, por ejemplo, los profesores que se orientan por una teoría directa creen que esos contenidos tienen un sentido en sí mismos, siendo, por tanto, el criterio de organización y selección de las intenciones educativas (Martín et al, 2006). En verdad, el “núcleo duro” de la enseñanza, de acuerdo con la teoría directa, está constituido por el contenido disciplinar (Perez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006).

Un segundo elemento importante de la práctica pedagógica es cómo los docentes conciben la relevancia de los conocimientos previos tanto para su enseñanza como para el aprendizaje de sus alumnos. En el caso particular de los docentes que asumen – aunque implícitamente – la teoría directa, se puede decir que “no tienen en cuenta los conocimientos previos del alumno ni la forma en que éste interpreta lo que está sucediendo en el aula” (Torrado y Pozo, 2006, p. 213).

Con algún esfuerzo, se podría deducir a partir de los tópicos anteriores que la organización de la enseñanza en la teoría directa no se daría en función de las capacidades del alumno, sino en función de los contenidos y de la dificultad de las tareas propuestas por el docente (Torrado y Pozo, 2006). Las estrategias didácticas que se derivan de esta concepción se reducen a dar información al estudiante sobre lo que éste tiene que hacer, valorando lo que el alumno consigue realizar con esa información (Torrado & Pozo, 2006). En palabras de los propios autores:

El resultado es el único fin buscado, de la forma más directa o inmediata posible. Al alumno se le manda reproducir de una determinada manera y debe, supuestamente, centrarse en la búsqueda de ese resultado, no en las dificultades para lograrlo. El alumno sólo debe atender a lo que el profesor le dice. Lo demás son distracciones o errores. (Torrado y Pozo, 2006, p.213)

En conformidad con esta postura descrita arriba, respecto a la organización social en el aula, los partidarios de la teoría directa tienen su labor más centrada en el profesor que en sus alumnos, privilegiando el trabajo individual, la disciplina y homogeneidad de los grupos (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006).

Otro tema fundamental para la comprensión de éxitos o fracasos en la educación formal, independientemente del nivel de escolaridad que se aborde, es la motivación. En la teoría directa, este tema se entendería como “un estado, una condición previa para el aprendizaje que se tiene o no sin que el profesor pueda apenas influir sobre ello y, de poder hacerlo, sería a través de refuerzos externos, desde una clara concepción de motivación extrínseca” (Martín et al, 2006, p. 174).

Torrado y Pozo (2006) también encontraron en sus estudios que para los docentes orientados por la teoría directa la motivación sería una condición previa al aprendizaje, que se debe mantener mediante la adecuada distribución de premios o castigos, generalmente en forma de evaluación. Y para Pérez Echeverría et al (2006), aún de acuerdo con la teoría directa, se plantearía “la ausencia de motivación como una causa personal del fracaso escolar, independiente de otros procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo origen estaría bien en el propio individuo y, por tanto, sería muy difícil de modificar en el aula” (p. 294).

Sobre la posibilidad de llevar a cabo acciones que mejoren la enseñanza, los docentes orientados por la teoría directa creen que su actividad de enseñanza será mejor en la medida en que el profesor sepa más sobre su disciplina (Torrado y Pozo, 2006), sin apenas atribuir valor a los conocimientos didáctico-pedagógicos. Las dificultades de aprendizaje presentadas por sus estudiantes tendrían causas claramente individuales, sin relación con las actividades propuestas en el aula (Pérez Echeverría et al, 2006).

Un último, pero no menos importante, elemento de la relación enseñanza/aprendizaje a ser discutido aquí es la evaluación. En este aspecto, “la teoría directa refleja una posición realista según la cual lo más importante es asegurarse de que se accede a una información ‘objetiva’ que garantiza los aprendizajes ‘imprescindibles’ de los estudiantes” (Martín et al, 2006, pp. 174-175). Los resultados de una prueba, por ejemplo, contrastados a partir de la cuenta de errores y aciertos, es lo que va a determinar cuánto aprendió el alumno de un contenido que el profesor intentó “transmitir” en el aula.

La **teoría interpretativa** aparece como una fase de transición entre las teorías directa y constructiva. Aunque existan diferencias entre las teorías directa e interpretativa, Pozo y Scheuer (1999) afirman que entre ellas hay un presupuesto epistemológico común de que es posible tener acceso a una única verdad absoluta. Sin embargo, los partidarios de esta teoría interpretativa asumen que el aprendizaje es algo que consume tiempo y demanda esfuerzo deliberado. Es la teoría implícita más frecuente en los espacios educativos ya investigados, de acuerdo con Scheuer y Pozo (2006).

En cuanto a los principios conceptuales, la teoría interpretativa articula los tres componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Es decir, las condiciones “actúan sobre” las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez “provocan” unos resultados de aprendizaje (Pozo et al, 2006, p.124).

Pozo et al. (2006) identifican dos niveles dentro de las concepciones clasificadas como teoría interpretativa. Alguien más cercano a la teoría directa, no tomaría en consideración los procesos mentales y se fijaría más en las acciones manifiestas, principalmente en las prácticas repetidas que, de acuerdo con esta manera de ver,

llevarían tarde o temprano al aprendizaje. El segundo nivel, considerado por los autores como la auténtica teoría interpretativa, busca integrar en sus explicaciones sobre el aprendizaje los procesos mentales que “generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas (al “descubrir”, recordar, relacionar, especificar, descartar), o que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución)” (Pozo et al, 2006, p. 123).

Sobre la relación capacidad y contenido, los partidarios de la teoría interpretativa creen que los contenidos son importantes, pero el criterio de selección debe llevar en consideración las características del aprendiz, como, por ejemplo, su nivel de desarrollo (Martín et al, 2006). Aunque haya un avance en relación a la teoría directa, el centro de la enseñanza en esta perspectiva intermedia está aún constituido por el contenido disciplinar. Pero, a diferencia de la teoría anterior, el aprendizaje estaría mediado por procesos mentales individuales (Pérez Echeverría et al, 2006).

Respecto a los conocimientos previos, quienes se orientan por la teoría interpretativa buscan conocer lo que el alumno sabe, para enseñarlo correctamente (Torrado y Pozo, 2006). Se puede también añadir, de manera más detallada que:

Aunque los contenidos no están organizados en función de los conocimientos previos y/o capacidades del alumno (de hecho no tiene respuesta alguna para las preguntas de su profesor, lo que muestra la desconexión conceptual entre uno y otro), el profesor parece asumir que el alumno debe superar algunos errores o dificultades tanto conceptuales como procedimentales. (Torrado y Pozo, 2006, p. 217)

A partir de esta perspectiva, tanto la organización de la enseñanza como las estrategias didácticas elegidas por el profesor tienen el objetivo de llevar al alumno a alcanzar el aprendizaje del contenido, tal como ha sido planteado en los documentos curriculares. Sin embargo, el docente puede llevar al estudiante a reflexionar sobre los motivos de tener que realizar una acción de determinada manera, gestionando esta reflexión desde fuera. Es decir, el profesor no transfiere al aprendiz las herramientas cognitivas que permitan a este último autorregular el propio aprendizaje. En verdad, es el profesor quien conserva el control del proceso de enseñanza/aprendizaje, decidiendo las actividades y cómo y cuándo serán realizadas (Torrado y Pozo, 2006).

En estrecha relación con la organización de la enseñanza y las estrategias didácticas elegidas, como se ha mencionado en el párrafo anterior, está la organización social en el aula. Los docentes cuyas acciones didácticas se orientan por la teoría interpretativa asumen la posibilidad de que haya una diversidad de alumnos con sus distintas características y que la cooperación puede ser un recurso para atender a estas diferencias, pero esta no puede impedir la enseñanza vertical y unidireccional, que asegure los saberes necesarios para todos los alumnos (Pérez Echeverría, 2006).

La motivación para aprender, de acuerdo con los docentes orientados por la teoría interpretativa, sería un proceso cognitivo mediador, de responsabilidad del alumno, pero que el profesor puede gestionar, haciendo el aprendizaje más agradable y buscando mantener una relación afectiva con sus estudiantes. La relación profesor/alumno sería por tanto considerada un factor motivacional (Torrado & Pozo, 2006). Para Pérez Echeverría et al (2006), la motivación tendría causa social, lo que permitiría modificación mediante intervención didáctica, pero al igual que en la teoría directa, sería un requisito para el aprendizaje y no una consecuencia del mismo.

De acuerdo con esta descripción de la teoría interpretativa respecto a la motivación, Martín et al (2006) afirman que para los profesores que adoptan esa perspectiva los alumnos no aprenden porque no están motivados, estableciendo así una relación de causalidad lineal y un dualismo entre cognición y emoción.

Las dificultades de aprendizaje son un tema también abordado por los profesores interpretativos. Para estos, la manera de resolver este problema es creándose grupos especiales de aprendizaje, que aproximen los alumnos con dificultades a los demás estudiantes (Pérez Echeverría et al, 2006).

Directamente relacionada con las dificultades de aprendizaje está la forma en que el docente realiza sus evaluaciones, ya que suele ser en este momento cuando se da cuenta de lo que sus alumnos han aprendido o no. En palabras de los propios autores:

En la teoría interpretativa, se admite que es necesario valorar el proceso que el alumno ha hecho, pero, si no ha alcanzado el nivel adecuado, aunque haya avanzado, no se le puede aprobar. Por otra parte, la evaluación debe servir para que el profesor regule el proceso. (Martín et al, 2006, p. 175)

Finalmente, la **teoría constructiva**, viene de la idea de construir conocimientos sobre la realidad (en vez de extraer de ella esos conocimientos) y se diferencia de las primeras teorías principalmente por los principios epistemológicos, admitiendo que pueden existir diferentes grados de cuestionamientos y verdades sobre un mismo objeto de conocimiento y que su apropiación implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende, así como del propio aprendiz. La cita que se lee a continuación es una síntesis bastante completa del “espíritu” constructivo:

El aprendizaje implica procesos mentales reestructurativos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. En el marco de esta teoría, los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescritión de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende. Por lo tanto, para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje. (Pozo, 2006, p.124)

Bajo los principios descritos arriba, los docentes constructivos asumen que no se pueden construir capacidades sin el aprendizaje de contenidos específicos, pero no se olvidan que la meta de la educación formal es el desarrollo de las capacidades discentes (Martín et al, 2006). Sobre eso también están de acuerdo Pérez Echeverría et al (2006), que también afirman que la teoría constructiva enfatiza la importancia de los factores psicológicos y sociales en el planteamiento de las metas y contenidos curriculares.

Los conocimientos previos son un elemento demasiado importante para los docentes que adoptan la teoría constructiva como referencia psicopedagógica. Esos conocimientos serían el principio o motor sobre el que se construiría el aprendizaje. Los profesores de esta perspectiva entienden que para enseñar no basta con conocer lo que ya saben sus alumnos, sino hay que activar estos conocimientos previos y llevar a sus

estudiantes a reflexionar sobre ellos, así como ajustar las tareas de aprendizaje a dichos conocimientos (Torrado y Pozo, 2006).

Siguiendo esta línea de razonamiento, la enseñanza formal se organizaría en función de esos conocimientos que los alumnos traen al aula. A partir de estos elementos culturales, los docentes estimularían la reflexión con el objetivo de que los discentes desarrollen habilidades metacognitivas. Las estrategias didácticas adoptadas por estos profesores generarían por tanto actividades guiadas por la necesidad de promover en el alumno procesos de reflexión y regulación sobre su propia práctica (Torrado & Pozo, 2006).

Sobre la organización social en el aula, el profesor constructivo buscaría promover una estructura de clase dialógica, fomentando la diversidad, la cooperación, y un aprendizaje de carácter más “horizontal”, mediado por acciones docentes y las finalidades que la promueven (Pérez Echeverría et al, 2006).

A diferencia de las teorías directa e interpretativa, que concebían la motivación como un requisito para el aprendizaje, la perspectiva constructiva cree que aprender es intrínsecamente motivador. El alumno necesita aprender para sentirse competente y este sentimiento le impulsaría hacia el aprendizaje (Martín et al, 2006). En este contexto, el profesor debe ayudar al alumno a construir sus propias metas, llevándole a asumir una responsabilidad progresiva en su propio proceso de aprendizaje (Torrado & Pozo, 2006). El objetivo de la enseñanza será entonces ayudar al alumno a formularse metas de aprendizaje, siendo la principal fuente de motivación el logro de estas metas (Pérez Echeverría et al, 2006).

Finalmente, para enfrentar el problema de las dificultades de aprendizaje, el aula tiene que atender a la diversidad de los alumnos, con el objetivo de integrarlos progresivamente (Perez Echeverría et al, 2006). La evaluación debería cumplir una función pedagógica más que acreditativa, llevando al alumno a desarrollar las habilidades metacognitivas, o, en otras palabras, a que sea capaz de identificar por sí mismo avances y necesidades en su proceso de aprendizaje.

Según Pozo (2005) solo los alumnos que han recibido una instrucción explícita en psicología del aprendizaje y han vivido la experiencia de un aprendizaje constructivo y reflexionado sobre él, llegaron a pensar en el aprendizaje como un sistema complejo,

en el cual los referidos procesos son un componente esencial. En este mismo texto (Pozo, 2005), este autor defiende que para tener acceso a esas concepciones de aprendizaje más complejas, implicará un triple proceso de reconstrucción de las propias teorías implícitas con base en: una reestructuración teórica, una explicitación progresiva de las representaciones implícitas y una integración jerárquica de las diversas formas de conocimiento intuitivo y científico sobre el aprendizaje.

3.4 – Investigaciones relevantes para el presente trabajo

A continuación se presentarán algunos estudios importantes para que se conozcan cuáles son las teorías implícitas más frecuentemente presentadas por profesores y alumnos y, posteriormente, contextualizarse los resultados presentados en el capítulo empírico.

Scheuer y Pozo (2006), tras analizar trece estudios sobre teorías implícitas relativas al aprendizaje y la enseñanza, detectaron que la concepción más frecuente, entre profesores y alumnos de distintas edades y niveles educativos, incluso estudiantes universitarios y formadores de profesorado, es la Teoría Interpretativa. A resultados semejantes han llegado Gómez y Guerra (2012) en un estudio que ha involucrado 837 sujetos, entre profesores en servicio y estudiantes de pedagogía. En este último estudio, aunque la mayoría de los participantes hayan presentado una concepción Interpretativa, la Teoría Constructiva ha sido bastante frecuente, no habiendo respuestas clasificadas como Teoría Directa.

A continuación se presentarán cuatro estudios que tuvieron como sujetos estudiantes universitarios, siendo que en tres de ellos los participantes cursaban exclusivamente la carrera de psicología. En el primero, ya referido anteriormente, Pérez Echeverría, Pozo y Rodríguez (2003) comentan una investigación llevada a cabo por los propios autores y, a partir de estos hallazgos, afirman que:

Los estudiantes de psicología que habían tenido formación en conceptos y procesos relacionados con el aprendizaje y la adquisición de conocimientos utilizaban como criterio para organizar los escenarios de aprendizaje su propia actividad como aprendices, en lugar de tomar el aprendizaje como producto acabado. En este sentido,

en la medida en que se alejaban de los productos para analizar la relación entre proceso y resultado, se parecían más a los expertos en otras áreas. Por otro lado, este dato apoyaría la idea de que la adquisición de teorías constructivas del aprendizaje exige cambios conceptuales, de redescrición de la propia actividad como aprendices y de la relación entre condiciones, procesos y resultados en otros niveles (Pérez Echeverría et al., 2003, p. 44).

El segundo estudio ha sido realizado por Aparicio Serrano y Herrón Gloria (2006). Estos investigadores tuvieron como sujetos a 64 alumnos de distintos semestres de un curso de grado en psicología. Los autores han encontrado que los estudiantes tienden a presentar de manera más frecuente concepciones constructivas (44,35%) e interpretativas (34,87%). Otro hallazgo interesante es que no hubo diferencias significativas entre las concepciones interpretativas mantenidas por estudiantes de los primeros semestres del curso comparados a sus colegas de los últimos semestres. No obstante, los participantes presentaban más concepciones directas cuando se encontraban al comienzo de la carrera y más concepciones constructivas al final de esta.

Con la misma categoría de sujetos ha trabajado Martínez-Fernández (2007), que tras aplicar un cuestionario de autorregistro a 276 estudiantes universitarios de psicología, encontrándose éstos al comienzo, a mitad y final del curso, llegó a la conclusión que “los estudiantes de nivel inicial son significativamente más reproductivos que los de nivel intermedio; mientras que los de nivel final son más interpretativos y constructivos que los estudiantes de niveles inferiores” (Martínez-Fernández, 2007, p. 12).

González López ha seleccionado una muestra de 289 alumnos de psicología, de segundo, sexto y décimo semestres. A estos sujetos le ha aplicado el mismo instrumento utilizado por Martínez-Fernández (2007). Dos resultados principales son reportados por el autor: primero, los estudiantes de los tres semestres mantienen niveles medios en relación a las tres concepciones de aprendizaje (directa, interpretativa y constructiva). Eso quiere decir que los estudiantes hacen uso de las tres teorías, en cierta medida. Sin embargo, de manera semejante al estudio presentado en el párrafo anterior, los estudiantes de segundo semestre presentan más concepciones directas y los de décimo presentan más concepciones constructivas.

Tomados en conjunto, estos cuatro últimos estudios indican que la formación universitaria en general y la formación en psicología en particular, parecen promover una reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, llevando a cambios en las concepciones sobre dichos procesos. Estos cambios llevarían a los estudiantes de concepciones más realistas al comienzo de la carrera, hacia concepciones más constructivas al final de la misma. Lamentablemente, solo el primero de los cuatro estudios ha investigado las concepciones de discentes de distintas carreras. A causa de esta limitación, no se puede afirmar con seguridad que la transformación percibida se logró en función de un mayor conocimiento en psicología.

Otro estudio importante para los propósitos del presente trabajo, por haber investigado a profesores universitarios, fue el llevado a cabo por Vilanova, Mateos-Sans y García (2011). Las autoras presentaron un cuestionario de dilemas a cien participantes y tuvieron como resultado que los docentes presentaron concepciones donde predominaba la Teoría Constructiva cuando el tema era “qué es aprender” y “qué y cómo se aprende”. Solo cuando el tema fue “qué y cómo se evalúa”, la Teoría Interpretativa era concepción predominante.

3.5 – La compatibilidad de los marcos teóricos que orientan esta investigación

En los capítulos donde se analizarán los datos empíricos producidos en el presente trabajo serán utilizados como referencia teórica los dos grandes marcos discutidos en esta introducción: las explicaciones sobre el comportamiento, según la propuesta de Malle (2004, 2005), y las teorías implícitas sobre aprendizaje, tal como fueron clasificadas por Pozo y colaboradores (2006). Estos dos marcos teóricos servirán para dar significado a los datos obtenidos a partir de los procedimientos descritos en el próximo capítulo que tratará de la metodología.

Aunque no se haya encontrado en la literatura ningún trabajo de investigación que hubiera utilizado los dos marcos teóricos presentados en esta introducción, se ha podido percibir a lo largo de la exposición que, además de tener la teoría de la mente y la psicología intuitiva o popular como elementos comunes, son bastante compatibles en sus propósitos de intentar comprender cómo las personas explican los comportamientos humanos, sean ellos relativos a la situación de enseñanza y aprendizaje o no. Con esta

relación queremos destacar que, para llevar a cabo una actividad pedagógica, un profesor deberá poner en marcha no sólo teorías –más o menos explícitas– sobre las relaciones entre la mente y el comportamiento, sino también otras teorías – más o menos explícitas – sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Para Woolfolk Hoy y Murphy (2001), los trabajos sobre atribuciones y expectativas han mostrado cómo se relacionan las características de los estudiantes con las creencias de los profesores sobre el aprendizaje y sus acciones hacia estos estudiantes. Las autoras dan el ejemplo de que cuando los profesores suponen que el fallo del estudiante puede ser atribuido a fuerzas fuera de su control (que en el sistema de Malle podemos llamar Causas), esos profesores tienden a responder con simpatía y evitan castigar a los alumnos. En cambio, si los fallos son atribuidos a algún factor controlable (intencional, en el sistema de Malle) como falta de esfuerzo, puede que el alumno sea penalizado.

Patrick y Pintrich (2001), reforzando todo lo dicho, suponen que las creencias y concepciones de los maestros influyen en su comportamiento y en su cognición. En particular, se ha sugerido que las creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje, la motivación y la instrucción influyen en su comportamiento real en el aula. Además, estas creencias se suponen implícitas porque los maestros pueden no ser conscientes de cómo influyen en su comportamiento. Al igual que sucede con las concepciones de los estudiantes, las concepciones de los maestros pueden ser eficaces en algunos contextos, y esto hace que sean difíciles de cambiar. No obstante, con frecuencia las concepciones y creencias de los maestros pueden ser simplistas, inadecuadas o engañosas y pueden necesitar ser revisadas y reestructuradas en el marco de la formación del profesorado.

En una breve revisión de la literatura sobre las concepciones de profesores en formación en relación al aprendizaje, la motivación y la instrucción, Patrick y Pintrich (2001) sugieren que el contacto con las teorías constructivistas sobre aprendizaje puede conducir a un pequeño cambio en estas concepciones. Los futuros profesores dejarían de ver el aprendizaje, la motivación y la instrucción como algo controlado por fuerzas externas a sus alumnos (no intencionales, por tanto causales), para admitir alguna posibilidad de modificación por medio de la acción pedagógica.

Aunque las evidencias empíricas sean escasas, no es aventurado que a partir de la reflexión teórica se pueda esperar que profesores con concepciones más constructivas

sobre aprendizaje, por la propia costumbre de pensar sobre los procesos psicológicos, presenten explicaciones sobre los comportamientos basadas en Razones, ya que estas dependen de deseos e intenciones, que son entidades internas a los sujetos. Tampoco sería exagerado esperar que los profesores de Psicología de la Educación presentasen con más frecuencia esas concepciones más constructivas y basadas en Razones, ya que en su formación profesional son expuestos a diversos modelos mentales.

Siguiendo estos mismos principios, se puede esperar que docentes con concepciones más directas sobre la enseñanza y el aprendizaje, que son más cercanas a los modelos conductistas en psicología, también tiendan a explicar las conductas en base a factores externos a los sujetos y ajenos a su intención.

En el próximo capítulo se detallará el recorrido metodológico elegido para la obtención de los datos que se analizan y discuten en los capítulos posteriores.

CAPÍTULO IV – Metodología

En el presente capítulo se describirán los objetivos, las hipótesis y el recorrido metodológico para la obtención, sistematización y análisis de los datos que forman parte de la sección empírica de este trabajo.

4.1- Objetivos de la investigación

4.1.1- Objetivo general:

Conocer las explicaciones de profesores universitarios del área de formación de profesorado sobre el propio comportamiento y el comportamiento de sus alumnos en situación de enseñanza y aprendizaje, sus representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y las posibles relaciones entre esos dos modos de pensar.

4.1.2- Objetivos específicos:

4.1.2.1- Evaluar las explicaciones de profesores universitarios del área de educación sobre el propio comportamiento y el comportamiento de sus alumnos en situación de enseñanza y aprendizaje, frente a cuestiones sobre su práctica pedagógica, presentadas en una entrevista y teniendo como marco teórico la obra de Bertram F. Malle (2004, 2005), que clasifica las explicaciones como Razones, Historia Causal de Razones, Factores Facilitadores y Causas.

4.1.2.2- Evaluar si en relación a la asimetría actor-observador las respuestas de los entrevistados siguen la tendencia descrita por Malle (2004), de que las personas suelen explicar sus propios comportamientos en base a Razones y los comportamientos de otros en base a la Historia Causal de Razones.

4.1.2.3- Comparar los efectos de las disciplinas que imparten los entrevistados, su género y el tiempo de experiencia docente sobre los tipos de explicación sobre el comportamiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje que ellos presentan en la entrevista referida anteriormente.

4.1.2.4- Evaluar las respuestas de los profesores ante cuestiones sobre su práctica pedagógica, según las categorías de teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, utilizadas por Pozo et al. (2006a): Teoría Directa, Teoría Interpretativa, Teoría Constructiva.

4.1.2.5- Comparar los efectos de las disciplinas que imparten los entrevistados, su género y el tiempo de experiencia docente sobre las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que ellos presentan en la referida entrevista.

4.1.2.6- Evaluar las posibles relaciones entre las explicaciones sobre el comportamiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje y las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de los profesores entrevistados.

4.2- Hipótesis:

4.2.1- La primera hipótesis de este trabajo es que, los profesores entrevistados, por ser del área de las ciencias humanas y estar familiarizados con la idea de intencionalidad, presentarán más explicaciones intencionales sobre sus comportamientos y los comportamientos de sus alumnos que explicaciones no intencionales (causales).

4.2.2- La segunda hipótesis prevé que los datos de este trabajo confirmarán la afirmación de Malle (2004), de que las personas explican sus comportamientos en base a Razones y los comportamientos de los otros en base a la Historia Causal de Razones.

4.2.3- La tercera hipótesis prevé que en función de la formación y de la propia naturaleza de la disciplina que enseñan, así como de la naturaleza explícita y conceptual de la situación de entrevista, los profesores de Psicología de la Educación, en relación a sus compañeros de otras asignaturas, utilizarán más explicaciones sobre sus comportamientos y los comportamientos de sus alumnos basadas en Razones, ya que éstas tienen como componentes principales los deseos y las creencias.

4.2.4- La cuarta hipótesis prevé que la diferencia de género no afectará las explicaciones sobre el comportamiento presentadas por los entrevistados.

4.2.5- La quinta hipótesis prevé que los docentes con menos tiempo de enseñanza universitaria ofrecerán más explicaciones basadas en Razones.

4.2.6- La sexta hipótesis prevé que los profesores, aunque no presenten una homogeneidad en las concepciones implícitas sobre aprendizaje presentes en sus respuestas, emitirán un discurso con más elementos de la teoría interpretativa que de las teorías directa y constructiva.

4.2.7- La séptima hipótesis es que los profesores de Psicología de la Educación presentarán con más frecuencia concepciones constructivas sobre el aprendizaje que sus compañeros que no enseñan esa disciplina.

4.2.8- La octava hipótesis prevé que la diferencia de género no afectará las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes entrevistados.

4.2.9- La novena hipótesis prevé que los docentes con menos experiencia en la enseñanza universitaria presentarán más respuestas de acuerdo con la Teoría Constructiva que sus compañeros con más tiempo de docencia.

4.2.10- La décima y última hipótesis es que los profesores con concepciones más constructivas presentarán también más explicaciones sobre el comportamiento basadas en Razones, ya que en estos dos modos de pensar se pone énfasis en los procesos psicológicos y en la actividad/intencionalidad del sujeto.

4.3- Metodología

4.3.1- Diseño:

Este estudio se caracteriza por tener un diseño *ex post facto* retrospectivo (León y Montero, 2003), cuyos datos han sido obtenidos por medio de entrevistas semi-estructuradas y, posteriormente, analizados de manera tanto cuantitativa como cualitativa. Se describirán estos dos modos de análisis más adelante.

4.3.2- Participantes:

Se entrevistaron 32 profesores universitarios de cursos de formación docente pertenecientes a facultades públicas y privadas del estado de Bahía, Brasil,

seleccionados intencionalmente para que formasen grupos específicos de acuerdo con la materia que impartían. De esos profesores, 16 enseñaban la disciplina Psicología de la Educación y los otros 16, otras disciplinas tales como Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Didáctica, Metodología de la Investigación, etc. De ellos, 20 eran mujeres y 12 eran hombres. La edad mínima era de 29 años y la máxima 69 años ($dt=9,16$) en las fechas de la realización de las entrevistas. El tiempo mínimo de actuación como docente de la enseñanza superior fue de 2 años y el máximo de 32, con una media de 13,23 años ($dt=7,57$), siendo que 13 tenían hasta diez años de docencia universitaria y 19 tenían más que diez años.

Se han elegido estos docentes en primer lugar por el interés del autor en la actuación de los profesores de psicología de la educación; en segundo lugar, por el interés del mismo en la formación de futuros docentes; en tercer lugar, por trabajaren en universidades ubicadas en la misma región donde vive y trabaja el autor de esta investigación.

4.3.3- Tareas:

Para la obtención, sistematización y análisis de los datos, la presente investigación ha sido realizada como se describe a continuación:

En este estudio fueron realizadas entrevistas semi-estructuradas con todos los profesores. Realizar una entrevista semi-estructurada significa que el entrevistador dispuso de un guión básico de (28) preguntas que fueron hechas a todos los entrevistados. Después de cada respuesta, sin embargo, el entrevistador ha podido añadir otras cuestiones tratando de profundizar, aclarar, organizar o sintetizar el pensamiento del entrevistado.

A partir del referido guión, fueron presentadas cuestiones sobre la práctica pedagógica, más específicamente sobre la situación de enseñanza/aprendizaje, con el objetivo de evaluar las explicaciones de los profesores sobre la propia conducta y sobre la conducta de sus alumnos en dicha situación, así como evaluar las concepciones implícitas de enseñanza y aprendizaje de los entrevistados. Las preguntas fueron probadas en entrevistas piloto, para garantizar que el texto fuese comprensible.

Los temas abordados en las entrevistas fueron:

- 1- Disciplina y aprendizajes más importantes
- 2- Requisitos y conocimientos previos
- 3- Organización y actividades de enseñanza
- 4- Motivación
- 5- Dificultades
- 6- Evaluación

De estos seis bloques de preguntas, se han utilizado para fines de análisis apenas los cinco últimos. El primer bloque (Disciplina y aprendizajes más importantes) ha servido como calentamiento (*rapport*) y se ha visto que los datos generados poco contribuirían a la investigación.

4.3.4- Sistema y criterios de análisis:

Los profesores fueron invitados a participar en la entrevista, tras explicarles los objetivos de la investigación y la naturaleza de las preguntas. Los que aceptaban eran llevados a una sala lo más aislada y silenciosa posible, para que nada interrumpiera la secuencia de preguntas y también para que no hubiera interferencia en el audio. Los participantes firmaron un documento de consentimiento informado (ver Anexo 2) y las entrevistas duraron entre 36min y 2h 36min.

4.3.4.1- Análisis Cualitativo

Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas en un editor de texto digital, generando un archivo con cerca de 250 páginas en fuente tamaño 10 y espacio simple. Después de la transcripción, las respuestas fueron analizadas por medio del “análisis de contenido”. Según Bardin (2002), el análisis de contenido se caracteriza por ser

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p. 32).

Para eso, se siguieron los pasos indicados para ejecución de esta técnica: 1. Preanálisis; 2. Explotación del material; 3. Tratamiento de resultados e interpretaciones. En el preanálisis las entrevistas transcritas fueron leídas para que se tuviera una primera impresión del material a ser analizado y para definirse las unidades de registro, que “corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial” (Bardin, 2002, p.79).

Las unidades de registro más empleadas son la palabra, el tema, el objeto o referente, el personaje, el acontecimiento y el documento. La unidad utilizada en esta investigación fue el tema, ya que según Bardin (2002), se suele utilizar como unidad de registro para estudios de motivaciones, de opiniones, de actitudes, de valores, de creencias, de tendencias, etc. Según Espín (2002, p.100), el tema es “un fragmento cualquiera de la comunicación que representa un “núcleo de sentido” y cuya presencia o frecuencia de aparición significa algo para el objetivo de análisis.”

Como las categorías de análisis ya estaban definidas previamente (Malle, 2004, 2005, Pozo et al. 2006a), en la fase de exploración del material se ha procedido a la búsqueda y el reconocimiento de las unidades de registro que “encajaban” en estas categorías. Antes de someter todo el material a este procedimiento, fue cogida una muestra para que dos jueces apreciaran la adecuación de la clasificación.

Para este interjueces se han invitado cinco voluntarias, todas mujeres, con distintas formaciones universitarias: tres pedagogas, una psicopedagoga y una profesora de español como lengua extranjera (ELE). Los criterios para participar de esta actividad fueron: tener conocimiento sobre el área de educación y comprender tanto el castellano como el portugués escrito. De estas cinco participantes, cuatro eran brasileñas y una española.

El procedimiento utilizado fue el siguiente: se ha enviado a las participantes algunas tablas contiendo columnas con definiciones de las categorías evaluadas y otras

con espacios para poner los extractos de entrevistas que correspondían a cada categoría (ver ejemplos en anexos 3 y 4). Junto con estas tablas se enviaba también una muestra de extractos de entrevistas, previamente categorizados por el investigador y organizados en orden aleatorio. La instrucción que seguía con este material era que cada “jueza” leyese atentamente las definiciones de las categorías utilizadas (explicaciones sobre el comportamiento o teorías implícitas) y después de esto intentase colocar el extracto de entrevista correspondiente a cada definición en el espacio apropiado de la tabla.

Fueron hechas dos “lecturas” distintas, una para cada marco teórico o sistema de categorización de las respuestas. Es decir, en una lectura se buscaron las categorías de explicaciones del comportamiento (Malle, 2004, 2005) y en otra lectura (o sea, con el mismo material, pero sin haber sido codificado), las categorías relacionadas con las concepciones implícitas de aprendizaje (Pozo et al., 2006a).

Para el sistema de explicaciones sobre el comportamiento, fueron utilizadas sólo las categorías propuestas por Malle (2004, 2005), tanto para las explicaciones de los entrevistados sobre los comportamientos de sus alumnos como para las explicaciones de sus propios comportamientos.

Para el sistema de teorías implícitas, se ha buscado una categorización para cada uno de los bloques temáticos del guión de preguntas. El objetivo de este procedimiento fue obtener un perfil más “matizado” de las concepciones de los entrevistados, que podrían presentar distintas maneras de concebir el aprendizaje en función de la etapa o aspectos sobre los cuales han reflexionado. Además de esto, a diferencia de lo que se ha realizado en las explicaciones sobre el comportamiento, se ha procedido a una lectura en “doble sentido”: un primer sentido deductivo, en el cual se buscó relacionar las respuestas (o fragmentos de ellas) con una de las tres teorías implícitas ya referidas anteriormente. Tras esa primera categorización, se ha hecho una relectura en el sentido inductivo, buscando generar subcategorías en las que se agruparon las respuestas por semejanza dentro de las teorías Directa, Interpretativa y Constructiva. Por causa de este método de análisis, los apartados no siguen un padrón en la presentación de los datos cualitativos.

En cada apartado del guión de entrevista fueron utilizados los criterios de análisis extraídos de Pozo et al. (2006a), presentados de manera resumida en el Cuadro 4.1. Más adelante, se pueden encontrar las respectivas definiciones en el Cuadro 4.3.

Cuadro 4.1. *Bloques temáticos y criterios de análisis.*

Bloques temáticos de la entrevista semi estructurada	Temas de los criterios de análisis
1- Disciplina y aprendizajes más importantes	1- Capacidad y Contenido
2- Requisitos y conocimientos previos	2- Conocimientos Previos
3- Organización y actividades de enseñanza	3- Organización de la Enseñanza 4- Estrategias Didácticas 5- Organización Social en el aula
4- Motivación	6- Motivación 7- Mejora de la Enseñanza
5- Dificultades	8- Dificultades de Aprendizaje
6- Evaluación	9- Evaluación

La tercera y última etapa, tratamiento de los resultados e interpretaciones ha tenido como objetivo sistematizar los datos obtenidos y extraer significado de esta sistematización.

En relación al marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento (Malle, 2004, 2005) se utilizaron las siguientes categorías de análisis para la interpretación de los datos:

Cuadro 4.2. *Categorías de análisis de las explicaciones sobre el comportamiento.*

Explicaciones sobre el comportamiento.				
	INTENCIONAL			NO INTENCIONAL
	RAZONES	HISTORIA CAUSAL DE RAZONES	FACTORES FACILITADORES	CAUSAS
Definiciones	Razones son vistas como estados representacionales (i. e., estados mentales que representan un objeto o proposición) que el agente combina en un proceso de razonamiento que lleva a una intención y, si todo	Se refiere a factores que están en la historia causal de razones y, así, esclarecen lo que llevó a estas razones, en primer lugar. (2005) He llamado estas	Se refieren a habilidades del agente, esfuerzo, oportunidades o circunstancias facilitadoras. (2005) Pero si la acción ocurre puede depender de factores además de la	Cuando no hay intencionalidad. Explicaciones de causa no incluyen cualquiera de las hipótesis conceptuales complejas sobre la intencionalidad, subjetividad o

	<p>va bien, a la acción pretendida. (2005, 238)</p> <p>Cuando cita razones, el que explica no hace una mera referencia a algún factor causal que influencia la actuación en cuestión. Al contrario, él está tomando lo que él considera pasos significativos en el propio proceso de toma de decisión del agente - el proceso que el agente supuestamente sufrió al decidir actuar. Estos pasos significativos son las creencias y deseos, a la luz de los cuales y por las razones de los cuales el agente formó su intención de actuar. (2004,p.92)</p>	<p>explicaciones de historia causal de razones, porque ellas se refieren al plan de fondo, contexto, u origen de las razones del agente, sin mencionar explícitamente estas razones. (2004, p.102)</p>	<p>intención del agente y los motivos exigiendo, por ejemplo, habilidad y circunstancias que facilitan. (2004, p.109)</p>	<p>racionalidad del agente. Personas conceptualizan causas dentro de un modelo de fuerzas causales de bolas de billar: un evento o proceso lleva a otro, sin implicación necesaria de conciencia, elección o razonamiento. (2004, p.111)</p>
--	---	--	---	--

Fuente: Malle, 2004 y 2005.

Ya sobre el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006a), se han utilizado las siguientes categorías, que fueron resultado de la síntesis de los trabajos de Pozo et al., 2006; Martín et al., 2006; Torrado & Pozo, 2006; Perez Echeverría et al., 2006:

Cuadro 4.3 *Categorías de análisis de las concepciones implícitas sobre aprendizaje y enseñanza*

Concepciones implícitas sobre aprendizaje y enseñanza	
Teoría Directa	<p>“Se basa en una epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado” (Pozo et al. 2006b, p.120).</p> <p>“En las diversas versiones de la teoría directa, los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, o</p>

	<p>piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. El aprendizaje, desde esta perspectiva, promueve un “saber más” en su sentido acumulativo extremo de saber hacer más cosas, conocer más palabras, tener información acerca de un mayor número de cuestiones. Es decir, el aprendizaje amplía o extiende el repertorio de conocimiento (principalmente procedimental o declarativo) del aprendiz.” (Pozo et al. 2006b, p.121)</p> <p>“Los resultados del aprendizaje – se trate de conocimientos procedimentales o declarativos – son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o del modelo percibido.” (Pozo et al. 2006b, 121)</p>
Capacidad y Contenido	<p>Los contenidos tienen un sentido en sí mismos, siendo el criterio de organización y selección de las intenciones educativas (Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán & Villalón, 2006)</p> <p>El cerne de la enseñanza está constituido por el contenido disciplinar (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi. & Martínez, 2006)</p>
Conocimientos Previos	No hace uso didáctico (Torrado & Pozo, 2006)
Organización de la Enseñanza	Actividades de enseñanza se organizan en función del contenido (Torrado & Pozo, 2006)
Estrategias Didácticas	Dar información al alumno sobre lo que éste tiene que hacer, valorando lo que el alumno consigue realizar con esa información (Torrado & Pozo, 2006)
Organización Social en el aula	Más centrado en el profesor que en los alumnos, privilegiando el trabajo individual, la disciplina y homogeneidad de los grupos (Pérez Echeverría et al. 2006)
Motivación	<p>Condición previa para el aprendizaje, en la cual el profesor no puede intervenir (Martín et al. 2006)</p> <p>Condición previa al aprendizaje que se debe mantener mediante la adecuada distribución de premios o castigos, generalmente en forma de evaluación (Torrado & Pozo, 2006)</p> <p>Causa personal del fracaso escolar, independiente de otros procesos de enseñanza/aprendizaje, con origen en el propio alumno y, por eso, difícil de modificar en el aula (Pérez Echeverría et al. 2006)</p>
Mejora de la Enseñanza	La actividad docente mejorará si el profesor mejora en su área de conocimiento (Torrado & Pozo, 2006)
Dificultades de Aprendizaje	Tienen causas individuales, poco influenciadas por actividades de aula (Pérez Echeverría et al. 2006)
Evaluación	Lo más importante es asegurar que se accede a una información “objetiva”, que garantice aprendizajes “imprescindibles” (Martín et al. 2006)
Teoría Interpretativa	<p>“La teoría interpretativa conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal.” (Pozo et al. 2006b, p.122)</p> <p>“Para lograr un buen aprendizaje, es entonces necesario reducir al mínimo las distorsiones susceptibles de ser provocadas por esta actividad mediadora, interviniendo explícitamente sobre la misma para favorecer una apropiación lo más fiel y estable posible del objeto que hay que aprender.” (Pozo et al. 2006b, p.122)</p> <p>“Una versión embrionaria de la teoría interpretativa considera la actividad del aprendiz sólo en sus aspectos manifiestos: se aprende haciendo y practicando repetidamente una y otra vez aquello que se está aprendiendo. [...] En cambio, una auténtica teoría interpretativa requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas (al “descubrir”, recordar, relacionar, especificar, descartar), o</p>

	que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución).” (Pozo et al. 2006b, p.123) “En cuanto a los principios conceptuales, la teoría interpretativa articula los tres componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Es decir, las condiciones “actúan sobre” las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez “provocan” unos resultados de aprendizaje.” (Pozo et al. 2006b, p.124)
Capacidad y Contenido	Los contenidos son importantes, pero el criterio de selección debe llevar en consideración las características del aprendiz (Martín et al. 2006) El cerne de la enseñanza está constituida por el contenido disciplinar, pero el aprendizaje sería mediado por procesos individuales (Pérez Echeverría et al. 2006)
Conocimientos Previos	Conocer lo que el alumno no sabe, para enseñarlo correctamente (Torrado & Pozo, 2006)
Organización de la Enseñanza	Estructura las actividades en función de las acciones - motoras o cognitivas – siempre reguladas por el profesor (Torrado & Pozo, 2006)
Estrategias Didácticas	Se explica al alumno el por qué de lo que hace, llevándolo a reflejar, pero regulado externamente, por el profesor (Torrado & Pozo, 2006)
Organización Social en el aula	Asume la diversidad de alumnos, pero la cooperación no debe impedir la enseñanza unidireccional y homogénea, que asegure los saberes necesarios para todos (Pérez Echeverría et al. 2006)
Motivación	Es influenciada por determinadas condiciones como los intereses de los alumnos o las ayudas ofrecidas; Hay una relación de causalidad lineal y un dualismo entre cognición y emoción (Martín et al. 2006) Proceso cognitivo mediador, de responsabilidad del alumno, pero que el profesor puede gestionar, haciendo el aprendizaje más agradable (Torrado & Pozo, 2006) Tendría causa social, lo que permitiría modificación mediante intervención didáctica (Pérez Echeverría et al. 2006)
Mejora de la Enseñanza	Además del conocimiento específico el profesor debe dominar mejores técnicas y recursos didácticos (Torrado & Pozo, 2006)
Dificultades de Aprendizaje	Se deben crear grupos especiales de aprendizaje, que aproximen los alumnos con dificultades a los demás (Pérez Echeverría et al. 2006)
Evaluación	Es necesario valorar el proceso, pero si no alcanzó el resultado adecuado, no se puede aprobar. Sirve para que el profesor regule el proceso (Martín et al. 2006)
Teoría Constructiva	“El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. En el marco de esta teoría, los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescritión de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende. Por lo tanto, para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.” (Pozo et al. 2006b, pp.124/125)
Capacidad y Contenido	No se puede construir capacidades sin contenidos específicos, aunque la meta de la educación sea el desarrollo de capacidades (Martín et al., 2006) Énfasis en los aspectos psicológicos y sociales en la definición de la metas del

	currículo; los contenidos deben ayudar a desarrollar capacidades (Pérez Echeverría et al., 2006)
Conocimientos Previos	Principio o motor a partir del cual se construye todo el aprendizaje (Torrado & Pozo, 2006)
Organización de la Enseñanza	Organiza la enseñanza a partir del alumno, estimulando, a partir de los conocimientos previos, una reflexión sobre sus acciones y promoviendo una reflexión interna y metacognitiva de las mismas (Torrado & Pozo, 2006)
Estrategias Didácticas	Actividades guiadas por la necesidad de promover en el alumno procesos de reflexión y regulación sobre su propia práctica (Torrado & Pozo, 2006)
Organización Social en el aula	Promueve la estructura dialógica, fomentando la diversidad, la cooperación, un aprendizaje más “horizontal”, mediada por acciones docentes y finalidades que la promueven (Pérez Echeverría et al. 2006)
Motivación	El alumno necesita aprender para sentirse competente. Aprender es intrínsecamente motivador (Martín et al., 2006) Proceso en que el profesor debe ayudar al alumno a construir sus propias metas, llevándolo a asumir progresiva responsabilidad en su propio aprendizaje (Torrado & Pozo, 2006) El objetivo de la enseñanza es ayudar a formular metas de aprendizaje, siendo la principal fuente de motivación la sensación de cualificación (Pérez Echeverría et al. 2006)
Mejora de la Enseñanza	El buen profesor será lo que organice la enseñanza a partir de los conocimientos previos y capacidades de los alumnos, promoviendo sus procesos de reflexión (Torrado & Pozo, 2006)
Dificultades de Aprendizaje	El aula tiene que atender a la diversidad de los alumnos, con el objetivo de integrarlos progresivamente (Pérez Echeverría et al. 2006)
Evaluación	Cumple la función pedagógica de ayudar a promover los aprendizajes y la autorregulación (Martín et al. 2006)

Fuente: Pozo et al. 2006b; Martín et al. 2006; Torrado & Pozo, 2006; Pérez Echeverría et al. 2006.

4.3.4.2- Análisis Cuantitativo

Los extractos generados a partir de los criterios y procedimientos descritos arriba fueron también sometidos a un análisis cuantitativo. En este análisis cada unidad de registro identificada en las respuestas de los docentes ha sido transformada en frecuencia. Estas frecuencias han sido computadas en el *software* SPSS 20 y por medio de este *software* se ha procedido al tratamiento estadístico de los datos. En este tratamiento se ha utilizado el análisis de variancia, ANOVA. De acuerdo con Doncaster y Davey (2007) la ANOVA tiene la cualidad de distinguir efectos sobre una determinada respuesta a partir de diferentes fuentes de variación comparadas simultáneamente.

En el caso del presente estudio, las variables independientes consideradas fueron la disciplina que el entrevistado impartía (psicología de la educación u otras), el género y el tiempo de actuación como docente universitario (hasta diez años y más de diez años). Las variables dependientes fueron las categorías ofrecidas por los dos marcos teóricos elegidos.

Para verificar la posible relación entre los dos marcos teóricos adoptados en esta investigación (sexto objetivo específico), se ha utilizado como prueba estadística la correlación de Pearson, que, de acuerdo con Dancey y Reidy (2013) es la prueba ideal para comparar si hay correlaciones entre dos variables.

CAPÍTULO V – Análisis y discusión de los datos

A continuación se presentarán los resultados obtenidos a partir del guion de entrevista, primeramente analizados bajo el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, propuesto por Bertram Malle (2004) y en seguida analizados bajo el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, tal como propuesto por Pozo et al. (2006a). Para cada uno de los cinco apartados analizados (Requisitos para aprender, Organización de la enseñanza, Motivación para aprender, Dificultades para aprender y Evaluación del aprendizaje) serán discutidos los datos cuantitativos y los cualitativos. Los cuantitativos resultan de las frecuencias de los extractos categorizados a partir de las respuestas de los 32 entrevistados y procesados por medio de estadística inferencial en un *software* específico. Ya en los datos cualitativos, se presentarán y comentarán una selección de extractos que sean representativos de cada una de las categorías propuestas por cada uno de los marcos teóricos elegidos. Este procedimiento ha seguido los pasos del análisis de contenido (Bardin, 2002), tal como ha sido descrito en el capítulo metodológico.

5.1- Las explicaciones sobre el comportamiento

Como se ha anunciado en el párrafo anterior, en las siguientes páginas se analizarán las respuestas docentes a las entrevistas bajo el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, tal como propuesto por Malle (2004, 2005). Los resultados serán presentados en el mismo orden de las preguntas que formaron parte del guión de entrevista.

5.1.1-Requisitos para aprender

Aunque este sea el primer apartado analizado en este capítulo, no ha sido, efectivamente, el comienzo del guion de entrevista. De hecho, hubo tres primeras cuestiones que fueron consideradas preguntas de calentamiento (*rapport*) y, por lo tanto, no serán discutidas en este trabajo. Estas cuestiones iniciales fueron: 1-Hábleme un

poco sobre su disciplina; 2-¿Cómo caracterizarías tú el contenido de tu disciplina? 3-¿Cuáles son las tres cosas más importantes que sus alumnos deben aprender?

Tras esta “preparación” inicial, se realizaron las cinco preguntas cuyas respuestas son el objeto de análisis de este apartado, cuyo tema fueron los requisitos para aprender: 4-¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender estas tres cosas? 5-¿Cómo la presencia o ausencia de esos requisitos pueden interferir en la enseñanza (es decir, en su práctica)? 6-¿Cómo la presencia o ausencia de esos requisitos pueden interferir en el aprendizaje de los alumnos? 7-¿Sus alumnos poseen esos requisitos? 8-¿Qué hace usted cuando no los poseen?

5.1.1.1- Datos Cuantitativos

Tabla 5.01
Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre los requisitos para aprender

Propio comportamiento		
	<i>Total</i>	<i>M</i>
Razones	152,0	4,75
HCR	32,0	1,00
FF	1,0	0.03
Causas	10,0	0.31
Comportamiento del estudiante		
Razones	16,0	0.50
HCR	25,0	0.78
FF	8,0	0.25
Causas	26,0	0.81

De acuerdo con lo que ha sido descrito en la metodología, los datos fueron sometidos a ANOVA factorial, tras agruparse los entrevistados por disciplina que imparten, por género y por experiencia docente. La misma prueba estadística fue utilizada para comparar las tendencias de las respuestas de los profesores, por categoría de análisis, cuando estos se referían a sus propios comportamientos o a los comportamientos de sus estudiantes.

En la Tabla 5.02, se puede observar los resultados de las respuestas a las cinco cuestiones de este apartado, con los profesores agrupados por disciplina, tal como ha sido explicado anteriormente.

Tabla 5.02

Explicaciones docentes, agrupados por disciplinas que enseñan, sobre los requisitos para aprender

Psicología de la educación	Propio comportamiento		Comportamiento de los estudiantes	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	4.90	3.70	0.37	0.62
Historia causal	1.00	1.41	0.94	1.24
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.19	0.54
Causas	0.31	0.60	0.70	0.88
Otras disciplinas				
Razón	4.62	4.50	0.62	1.26
Historia causal	1.00	1.09	0.62	0.62
Factores facilitadores	0.06	0.25	0.31	0.48
Causas	0.31	0.53	0.94	1.00

Con base en la ANOVA factorial, se ha verificado que no hubo diferencias significativas entre las explicaciones docentes sobre los requisitos para aprender, cuando estos entrevistados fueron agrupados por disciplinas que imparten, $F(1, 30) = ,004, p = 0,950$.

Tabla 5.03

Explicaciones docentes, agrupados por género, sobre los requisitos para aprender

Masculino	Propio comportamiento		Comportamiento de los estudiantes	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	3.42	2.74	0.25	0.45
Historia causal	1.08	1.44	0.75	1.30
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.17	0.39
Causas	0.50	0.67	1.00	0.85
Femenino				
Razón	5.50	4.51	0.65	1.18
Historia causal	0.95	1.14	0.80	0.77
Factores facilitadores	0.50	0.22	0.30	0.57
Causas	0.20	0.41	0.70	1.00

Cuando los entrevistados fueron agrupados por género, los resultados encontrados a partir de la ANOVA factorial también demostraron que no fue posible encontrar diferencias significativas entre las explicaciones docentes sobre las conductas que estaban relacionadas con los requisitos para aprender, $F(1, 30) = 1,00, p = 0,324$.

Tabla 5.04

Explicaciones docentes, agrupados por tiempo de docencia, sobre los requisitos para aprender

Hasta 10 años	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	4.71	3.83	0.36	0.63
Historia causal	0.71	1.20	0.71	1.20
Factores facilitadores	0.07	0.27	0.29	0.61
Causas	0.50	0.65	1.07	0.99
Más de 10 años				
Razón	4.78	4.29	0.61	1.19
Historia causal	1.22	1.26	0.83	0.79
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.22	0.43
Causas	0.17	0.38	0.611	0.85

Al igual que en las tablas anteriores, se puede observar en esta que, a partir de la ANOVA factorial, tampoco se encontraron diferencias significativas en las explicaciones de los profesores, agrupados por experiencia docente, cuando se les preguntó sobre los requisitos para el aprendizaje, $F(1, 30) = ,00$, $p = 0,994$.

Tabla 5.05

Explicaciones de los profesores sobre sus propios comportamientos y de sus estudiantes, relacionados a los requisitos para aprender

Propio comportamiento		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	4.75**	4.03
Historia causal	1.00**	1.24
Factores facilitadores	0.03*	0.18
Causas	0.31**	0.53
Comportamiento del estudiante		
Razón	0.50**	0.98
Historia causal	0.80**	0.97
Factores facilitadores	0.25*	0.51
Causas	0.81**	0.93

Nota. * $p < ,050$. ** $p < ,001$

A partir de la ANOVA factorial, sin embargo, se ha verificado que hubo diferencias estadísticamente significativas entre las explicaciones docentes en base a Razones. Las respuestas ubicadas en esta categoría se referían más al comportamiento de los profesores que al comportamiento de sus alumnos, cuando los primeros contestaron a preguntas sobre el tema de los requisitos para aprender, siendo $F(1, 31) = 44,97$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,59$. Una diferencia significativa también se ha encontrado en las respuestas categorizadas como Historia Causal de Razones y en la misma dirección. Es

decir, los profesores hicieron más hincapié a las propias conductas que en las conductas de sus alumnos $F(1, 31) = 27,74, p < 0,001, \eta^2 = 0,47$.

En las categorías siguientes, las diferencias significativas se mantienen, pero ahora con el sentido inverso, o sea, los entrevistados hablan más de la conducta discente que de la propia. La ANOVA factorial presentó como resultados para las respuestas agrupadas como factores facilitadores, $F(1, 31) = 9,27, p < 0,050, \eta^2 = 0,23$. Y para las respuestas que hacían hincapié a acciones no intencionales, que aquí son llamadas de causas, los resultados de la ANOVA fueron, $F(1, 31) = 30,25, p < 0,001, \eta^2 = 0,49$.

El tema de los requisitos para aprender fue, entre los cinco apartados del guion de entrevista analizados bajo el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, el que más ha producido extractos significativos. Esa frecuencia, como se puede ver en las tablas precedentes, se concentra en la categoría Razones, cuando los entrevistados explican los propios comportamientos. Los docentes se refieren a sus propias conductas como siendo intencionales y motivadas por un deseo o una creencia muchas más veces que cualquier otro modo de explicación de las propias acciones o de las acciones de sus alumnos.

Se puede descartar que esta diferencia tan grande entre la cantidad de extractos categorizados como Razones, para explicar los propios comportamientos, y las demás categorías se dio por la naturaleza de las cuestiones, ya que hubo un equilibrio entre las preguntas direccionadas a los docentes y a los discentes. Siendo así, se puede decir – aunque no categóricamente – que nuestros entrevistados se ven bastante implicados cuando el tema de sus actividades didácticas tiene que ver con los requisitos para aprender.

5.1.1.1- Datos Cualitativos

Las respuestas ofrecidas por los entrevistados a las preguntas hechas en este apartado (bien como en todos los apartados siguientes) también fueron sometidas a un análisis cualitativo, tal como se ha descrito en la metodología, donde se ha buscado comprender las explicaciones típicas de cada categoría y no solo su frecuencia. A continuación, se presentarán los resultados y la respectiva discusión, tomando como marco teórico las categorías propuestas por Malle (2004), descritas anteriormente.

5.1.1.2.1- Explicaciones sobre el propio comportamiento

5.1.1.2.1.1- Razones: Como se puede ver en la Tabla 5.05, los profesores explican más de la mitad de sus propios comportamientos en base a Razones. Es la categoría con mayor número de respuestas ubicadas. Lo que está de acuerdo con las afirmaciones de Malle (2006), de que las personas tienden a imaginarse como sujetos racionales y conscientes de sus motivaciones y consecuentemente a explicar sus conductas con base en deseos y creencias.

Entre las respuestas de nuestros entrevistados, lo más común es encontrar aquellas donde aparecen las creencias (más que los deseos), explicitadas en el lenguaje o no, como razones para actuar:

Eu parto do princípio de que aquilo que eles não sabem, eu preciso ensinar. (03, otr).

Acho que isso é... Esse motivar, esse 'para' eu entendo que não vem somente do aluno. Eu acho que tem que vir, inicialmente, de mim, enquanto professora. Eu acho que esse... Engajar isso na atividade, motivar esse 'para', eu vejo que é dos dois lados. Acho que isso é fundamental! (01, psi).

Eu tenho um grande desafio hoje na área da psicologia da educação e, talvez em todas as áreas, é você criar a dúvida, a vontade, a inquietação, o desejo de pesquisar. Eu procuro terminar sempre a aula com uma pergunta para a próxima, certo? Com uma investigação a fazer... (27, psi).

Se eu não instalar a fala do aluno, eu vou instalar o paradigma tradicional. Então, instalar a fala dos alunos é um pré-requisito. Então, se o aluno ficar calado, eu não vou saber o que é que ele pensa. Então, sabendo o que ele pensa, eu vou colocar os dados que eu tenho - informativos - na tarefa, que eles se regulem na aprendizagem e eu me regulo no ensino (19, otr).

5.1.1.2.1.2- Historia Causal de Razones: La Historia Causal de Razones (HCR) es la segunda manera más frecuente en la que los entrevistados explican su propia conducta. Como ya se explicó anteriormente, la Historia Causal de Razones se refiere al contexto u origen de las razones que llevaron a determinada conducta. En el caso de nuestros profesores, estos contextos u orígenes suelen ser las características y/o

actitudes de sus estudiantes que, de acuerdo con ellos, les hacen comportarse de determinadas maneras.

Eu também vou me desmotivando, e até eu acho que deve ser uma característica minha. Tem pessoas que têm características diferentes, tem pessoas que quanto mais desafiante é a turma, mais reage de forma... No meu caso, já é diferente. Eu reajo de uma forma, eu acompanho o declínio da turma. Então, não é que eu deixo de dar aula e tudo, mas eu já não dou aula com aquela vontade, eu já não explico mais detalhadamente o que eu poderia explicar, eu já não perco tanto tempo corrigindo as provas. (16, psi).

Isso diz respeito também ao nosso contexto religioso, já que o curso de Pedagogia é muito dominado por alunos que são evangélicos, então, eu costumo trazer questões ligadas a essa noção da diferença. (12, otr)

5.1.1.2.1.3- Factores Facilitadores: Apenas un entrevistado ha utilizado los Factores Facilitadores para explicar su propio comportamiento. Para este participante, los requisitos presentados por sus alumnos al comienzo de las clases facilitarían el trabajo de ayudarles a aprender.

Eu posso garantir uma melhor aprendizagem sobre o que está se propondo na área, na disciplina, quando o grupo me apresenta também uma condição prévia melhor em relação a isso. (03, otr).

5.1.1.2.1.4- Causas: Apenas diez respuestas de los docentes explicaban sus acciones con base en motivos no intencionales, es decir, provocados por factores externos a los sujetos. Aquí nuevamente, los alumnos suelen ser los que causan estos comportamientos docentes que, además de no ser intencionales, tampoco son deseables.

Por exemplo, a falta de motivação é uma coisa que me incomoda muito, atrapalha muito, inclusive, a minha concentração. São aulas longas, essas de Psicologia da Educação nesse semestre. São quatro horas... (26, psi)

Se os alunos não estudam, se eles não leem, meu trabalho fica travado. Não dá para você avançar muito, com relação a essas questões. (07, otr).

5.1.1.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos

Las respuestas de los entrevistados que explican los comportamientos de sus estudiantes, sumadas a las que pertenecen a las cuatro categorías, no llegan a un tercio del total de extractos categorizados en el apartado de requisitos para aprender. Esto parece un poco sorprendente, ya que, como ha sido comentado anteriormente, las preguntas están direccionadas a las conductas docente y discente de manera bastante equilibrada.

5.1.1.2.2.1- Razones: Las explicaciones de las conductas discentes basadas en Razones tienen una frecuencia casi diez veces menor que las explicaciones de las conductas docentes (16 contra 152). Este dato refuerza la idea defendida por Malle de que nosotros tendemos más a explicar nuestros propios comportamientos en base a Razones que el comportamiento de otras personas.

Os alunos mais jovens, eles tinham uma preocupação, essa vontade de aprender, vontade de tornar as aulas interessantes pros seus próprios alunos. Muitas vezes eles traziam materiais interessantes, que eles encontravam na internet, em outros lugares, para aula. (08, psi)

Eles são excelentes, porque faz muito sentido tudo que a gente tá discutindo ali. É uma coisa que interessa muito, porque eles sabem que eles vão atuar na sala de aula como professores universitários e eles vão necessitar daqueles conhecimentos ou daqueles saberes pra atuar. (24, otr).

5.1.1.2.2.2- Historia Causal de Razones: Diferentemente de lo que pasó con las explicaciones de los comportamientos docentes, en las explicaciones de las conductas de los alumnos las respuestas clasificadas como de tipo Historia Causal de Razones son más frecuentes que las categorizadas como Razones. Otra diferencia expresiva es que, mientras los estudiantes suelen ser el contexto que lleva los profesores a se comportaren de determinada manera, los docentes no suelen ser el contexto de las conductas discentes, de acuerdo con los primeros.

Acho que o aluno do noturno tem mais maturidade, nesse sentido de perceber a importância das discussões. E eu acho que, de certa forma, a gente consegue desenvolver um trabalho. (17, psi)

Então, é o momento que o aluno fala: - Olha, eu estou deprimido! É o momento que ele fala que tá com problema em casa, com os pais/família, eu estou faltando muito,

eu chego muito atrasado, porque eu trabalho e tenho que contribuir com dinheiro em casa (22, otr).

5.1.1.2.2.3- Factores Facilitadores: Los Factores Facilitadores son la manera menos frecuente de explicar los comportamientos tanto de los docentes como de los estudiantes. Estos números no sorprenden ya que, de acuerdo con Malle (2010), esta es una manera relativamente rara de explicación de los comportamientos intencionales.

Então, eu acho que assim, temos alunos, e aí eu posso falar, tem um aluno que já chega com essa movimentação, com essa relação com o saber, essa relação com a formação, realmente com esses “pré” requisitos e aí, vai fluindo. (23, psi)

Eu acho que quando eles passam por uma discussão mais aprofundada, quando... E aí eu não estou falando se o professor faz ou não, eu estou falando de alunos especificamente, se ele tem isso, eu acho que facilita a aprendizagem deles. (13, otr)

5.1.1.2.2.4- Causas: Como ya se discutió anteriormente, Malle defiende que tendemos a explicar nuestros comportamientos utilizando factores intencionales (Razones, Historia Causal de Razones y Factores Facilitadores) mas que no intencionales (Causas), mientras que usamos los factores no intencionales con más frecuencia para explicar los comportamientos de los otros. Los datos obtenidos en esta investigación refuerzan la idea defendida por Malle. Mientras que las Razones son las categorías de respuestas más frecuentes para explicar el comportamiento de los propios entrevistados, las Causas son las más utilizadas por ellos para explicar la conducta de sus alumnos. Efectivamente, las conductas que aparecen aquí son las que podemos considerar indeseables y que, de alguna manera, perjudican el aprendizaje y el desempeño académico.

Eu dou aula para o curso de matemática. Aí, pra pessoas que já estão acostumadas a lidar com raciocínio mais fechado, das ciências exatas, quando fala da pluralidade, da cultura, do ser humano que se constitui nessa relação, então, parece uma coisa meio esquisita, para eles, ouvir isso, né? (04, psi).

Eu acho que eles acabam perdendo algumas coisas que são próprias da disciplina, que são os conteúdos, porque eles têm que dar conta de coisas que ficaram para trás. Isso para mim é muito claro. (15, otr).

5.1.2- Organización de la enseñanza

En seguida serán presentados los datos obtenidos a partir de las cuatro preguntas que componen el apartado tres del guion de entrevista, cuyo tema es la organización de la enseñanza. Las preguntas realizadas fueron las siguientes: 9- ¿Cómo es distribuido lo que se debe aprender en función del grado de dificultad? 10- ¿Usted podría describir una clase típica suya? 11- ¿Cuál es su papel/función como profesor? 12- ¿Cómo describiría usted el comportamiento de sus alumnos en el aula y cómo cree que deberían comportarse?

5.1.2.1- Datos Cuantitativos

Tabla 5.06

Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje

Propio comportamiento		
	<i>Total</i>	<i>M</i>
Razones	118,0	3,69
HCR	40,0	1,25
FF	1,0	0,03
Causas	6,0	0,18
Comportamiento del estudiante		
Razones	10,0	0,31
HCR	31,0	0,97
FF	3,0	0,94
Causas	3,0	0,94

En las primeras tres tablas (que corresponden a los resultados de la ANOVA aplicada a las respuestas de los docentes agrupados por disciplina, género y experiencia) los resultados fueron similares a los obtenidos en el apartado anterior. Hecho que también se repetirá en los apartados siguientes, casi en su totalidad.

A partir de la ANOVA factorial, no fueron encontradas diferencias significativas entre las explicaciones de los comportamientos relacionados con la organización de la enseñanza cuando se han agrupado los entrevistados por disciplina que imparten, $F(1, 30) = ,099, p = 0,755$.

Tabla 5.07

Explicaciones del comportamiento entre los profesores, por disciplinas, sobre la organización de la enseñanza.

Psicología de la educación	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	3.69	3.20	0.25	0.44
HCR	1.37	1.31	1.00	0.82
FF	0.06	0.25	0.12	0.34
Causas	0.31	1.01	0.62	0.25
Otras disciplinas				
Razón	3.69	3.07	0.37	0.80
HCR	1.12	0.88	0.93	0.99
FF	0.00	0.00	0.06	0.25
Causas	0.06	0.25	0.12	0.34

Tabla 5.08

Explicaciones del comportamiento entre los profesores, por género, sobre la organización de la enseñanza.

Masculino	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	2.60	2.43	0.17	0.39
HCR	0.92	0.90	1.00	1.04
FF	0.00	0.00	0.83	0.29
Causas	0.08	0.29	0.17	0.39
Femenino				
Razón	4.35	4.51	0.40	0.75
HCR	1.45	1.19	0.95	0.82
FF	0.50	0.22	0.10	0.31
Causas	0.25	0.91	0.50	0.22

Tabla 5.09

Tipos de explicaciones del comportamiento entre los profesores, por años de experiencia, sobre la organización de la enseñanza

Hasta 10 años	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	3.78	2.83	0.57	0.85
HCR	1.43	1.08	1.14	0.77
FF	0.00	0.00	0.07	0.27
Causas	0.07	0.27	0.07	0.27
Más de 10 años				
Razón	3.61	3.34	0.11	0.32
HCR	1.11	1.13	0.83	0.98
FF	0.56	0.23	0.11	0.33
Causas	0.28	0.96	0.11	0.32

Cuando se tomó en consideración la variable género, tampoco fue posible verificar diferencias significativas entre los tipos de explicaciones ofrecidas por los

docentes sobre el comportamiento relacionado con la organización de la enseñanza, $F(1, 30) = 2,72, p = 0,109$.

Una vez más, con base en la ANOVA factorial, se ha verificado que no hubo diferencias significativas entre las explicaciones sobre el comportamiento en relación a la organización de la enseñanza, cuando se tomó en consideración el tiempo de docencia de los entrevistados, $F(1, 30) = ,33, p = 0,569$.

Tabla 5.10

Explicaciones de los profesores sobre sus propios comportamientos y de sus estudiantes, relacionados a la organización de la enseñanza

Propio comportamiento		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	3.69**	3.08
HCR	1.25**	1.11
FF	0.31	0.18
Causas	0.19*	0.74
Comportamiento del estudiante		
Razón	0.31**	0.64
HCR	0.97**	0.90
FF	0.94	0.30
Causas	0.09*	0.30

Nota. * $p < ,050$. ** $p < ,001$

En esta última tabla se puede ver que hubo una tendencia por parte de los profesores entrevistados de hacer más hincapié en sus propias conductas que en las conductas de sus estudiantes. En el único grupo de respuestas en el que eso no ha pasado ha sido en el que fueron categorizadas como Factores Facilitadores, la diferencia entre las explicaciones del propio comportamiento y del comportamiento de los alumnos no ha sido estadísticamente significativa, $F(1, 31) = 2,82, p = 0,103$.

La diferencia más grande, en frecuencia absoluta, aparece en las respuestas categorizadas como razón, donde la media obtenida a partir de las referencias a las propias conductas es casi doce veces mayor que las referencias a las conductas discentes, y, por lo tanto, significativas, siendo $F(1, 31) = 49,91, p < 0,001, \eta^2 = 0,62$.

Entre las respuestas agrupadas como Historia Causal de Razones las diferencias no fueron tan expresivas como en la categoría anterior, pero también significativas, con $F(1, 31) = 79,45, p < 0,001, \eta^2 = 0,72$. Las respuestas categorizadas como causas también siguen la tendencia de las dos categorías anteriores, siendo estadísticamente significativas las diferencias entre explicaciones, consistiendo en que los profesores explican más sus propias conductas, $F(1, 31) = 4,25, p < 0,05, \eta^2 = 0,12$.

En este apartado, como se puede ver en los últimos párrafos, hubo una mayor cantidad de explicaciones de los profesores como actores que como observadores. Es decir, los docentes hicieron mucho más hincapié en sus propias conductas que en las conductas de sus estudiantes.

La explicación para esta diferencia a favor de los propios comportamientos puede estar en la propia naturaleza del tema, organización de la enseñanza, que suele ser responsabilidad de los profesores, y en la construcción de las preguntas. De las cuatro preguntas que componen el apartado (¿Cómo se distribuye lo que debe aprenderse en función de su grado de dificultad?, ¿Podría usted describir una clase típica suya?, ¿Cuál es su papel/función como profesor?, ¿Cómo describiría usted el comportamiento de sus alumnos en el aula y cómo cree que deberían comportarse?) las tres primeras tienen que ver con lo que hacen los docentes, mientras que la última cuestión se refiere en parte a los alumnos y en parte a las creencias de los entrevistados.

En este sentido, parece interesante destacar que la categoría de respuestas más frecuente sea la de las razones de los entrevistados como actores. Esto puede significar que ellos toman sus decisiones sobre la manera de enseñar de modo intencional, basados en sus deseos y creencias sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje. Aunque aparezcan algunas respuestas que hacen hincapié a motivos no intencionales, es decir, a causas, su frecuencia es inexpresiva delante de la cantidad de motivos intencionales resultantes de la suma de las respuestas categorizadas como Razón, Historia Causal de Razones y Factores Facilitadores.

La importancia de explicar los comportamientos relativos a la organización de la enseñanza con base en aspectos intencionales, además de la interpretación más obvia de que los docentes asumen la responsabilidad por lo que hacen, es apoyada por Malle (2004), que analiza la importancia de las explicaciones para obtener resultados en determinadas situaciones:

La explicación proporciona así un significado conectando el comportamiento en cuestión con otro conocimiento - conocimiento sobre el agente, la situación, los acontecimientos pasados o los resultados futuros previstos. Este logro de significado se produce en la mente de la persona que se cuestiona sobre el comportamiento y es la función cognitiva clásica de las explicaciones - aumentando la comprensión del perceptor y, como un probable beneficio, predicción y control (p.221).

5.1.2.1- Datos Cualitativos

A continuación, serán comentados algunos extractos de las respuestas de los entrevistados, seleccionados por ser representativos de cada una de las cuatro categorías de análisis.

5.1.2.2.1- Explicaciones sobre el propio comportamiento

5.1.2.2.1.1- Razones: al igual que en el apartado de requisitos para aprender, los extractos categorizados como Razones, que hacían hincapié en las conductas docentes, fueron más frecuentes que la suma de los extractos pertenecientes a todas las otras categorías. Pero, en contraste con el apartado anterior, en este se podría esperar esta diferencia, ya que la mayoría de las preguntas buscan saber sobre acciones llevadas a cabo por los profesores entrevistados.

Eu acho que esse é um papel principal, criar as condições pra eles, de verdade, aprenderem. Eu acho que esse é o princípio. Acho que o resto é consequência. (03, otr)

Eu sou uma mediadora, mas não só no sentido de quem está ali facilitando somente, mas eu também trago conhecimento. Eu acho que esse é o meu papel. São duas coisas: Trazer um pouco de informação, estimular a aprendizagem, mas facilitar também que o conhecimento seja organizado, seja trocado dentro da sala de aula. (08, psi)

Eu penso que é de provocar. Me vejo como um elemento disparador na construção do conhecimento, de provocação, de mediação! Acho que é esse meu papel, mediar a construção de conhecimento de meus alunos acerca desse campo que é a psicologia da educação. (10, psi)

Então, quando eu organizo, é muito nesse sentido de acreditar que essa é a forma que dá um melhor entendimento. (13, otr)

Então, eu acho que se eu começasse pela teoria cognitivista ou pelas teorias interacionistas, eu acho que eles teriam mais dificuldades. Então, eu sigo um processo linear! (17, psi)

A disciplina ela começa densa. Ela começa bem densa, porque tem alguns conteúdos que eu considero fundamentais pra que a gente possa, lá na frente, discutir outros que parecem ser mais fáceis. (21, psi)

5.1.2.2.1.2- Historia Causal de Razones: en esta línea de explicar los propios comportamientos relacionados con la organización de la enseñanza como siendo mayoritariamente intencionales, las Historias Causal de Razones fueron la segunda categoría más frecuente.

Eu sou uma Pedagoga com formação, apesar também de ser musicista, e eu tenho a obrigação de me atualizar nas questões da disciplina da área do conhecimento em avaliação. (19, otr)

Mas assim, primeiro dia de aula, depende muito do que vai ser discutido, depende muito de como a turma esteja, às vezes muda completamente. (25, psi)

Não acho que tenha uma questão de linearidade no sentido de dificuldade, uma aprendizagem é pré-requisito da outra. Então, eu não vejo assim. Eu acho que os conhecimentos se complementam mais do que se colocam como pré-requisito pra um outro conhecimento. (31, psi)

5.1.2.2.1.3- Factores Facilitadores: apenas un extracto ha sido encontrado explicando lo que facilitaría el trabajo del profesor. En este caso, este factor sería tener grupos más pequeños de alumnos, para poder realizar determinadas actividades académicas.

Esse tipo de atividade, por exemplo, é mais fácil fazer com turmas menores do que com turmas maiores. (01, psi).

5.1.2.2.1.4- Causas: un poco más frecuente fueron los extractos relativos a factores no intencionales que interferían en las acciones didácticas de los entrevistados. Y aquí, nuevamente, aparece el tema del tamaño de los grupos.

Nessa minha outra turma, eu tenho cinquenta e quatro alunos e não foi possível fazer trabalhos em grupos. (01, psi)

A gente, por exemplo, não conseguiu aprofundar Foucault. E eu digo, por lacunas minha próprias, inclusive de formação. (11, otr)

5.1.2.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos

5.1.2.2.2.1- Razones: Muchos de los comentarios que aparecen aquí hacen hincapié en las acciones intencionales que los estudiantes llevan a cabo cuando intentan aprender dentro del aula.

Os alunos não se colocam em sala de aula, porque têm algum receio de estar falando alguma besteira, que acha que o outro vai estar considerando. (23, psi)

Quando eles se identificam com o assunto, quando têm a identificação com o assunto, daí eu acho que isso... A psicologia já trata disso, se eles se identificam com o conteúdo, com o texto, com o exemplo, eles se envolvem. (01, psi)

Eles sempre ficam muito preocupados em entender as coisas que estão sendo trabalhadas e me procuram muito. (03, otr)

Tem um grupo que só está ali pelo diploma mesmo. Eles querem o certificado, para poder fazer um concurso em outra área e não querem saber de sala de aula. (17, psi)

5.1.2.2.2.2- Historia Causal de Razones: en la presente categoría, encontramos muchas explicaciones que podríamos caracterizar más bien como quejas que los docentes hacen de sus estudiantes que como meras explicaciones de la conducta de ellos.

Eu acho meus alunos muito passivos, sabe? Meus alunos são marcados por uma cultura do medo, eles têm medo muitas vezes de mim. (06, otr)

Eles são pouco curiosos. Então, essa falta de curiosidade por parte deles gera um processo de adormecimento, sabe? (07, otr)

Essa forma deles se comportarem traduz o ethos da pedagogia, desse curso. (15, otr)

Eu percebo também que tem alunas que têm mais maturidade intelectual, têm mais experiência pessoal também, e que aí, esse conteúdo faz mais sentido. (26, psi)

Acho que os homens conversam e as mulheres conversam. Mas as turmas que têm muitas mulheres, parece que é maior, tem outra proporção. (28, otr)

Como é segundo semestre ainda, eles não têm hábitos acadêmicos ainda, de produção, de conhecer algumas questões, de produção textual, de normas técnicas, que aí, a gente precisa fazer todo um trabalho de orientação. (31, psi)

5.1.2.2.2.3- Factores Facilitadores: como se puede deducir de la propia definición de la categoría, los pocos extractos que se encuentran aquí tienen que ver con los hechos que pasan en el aula y que potencian los aprendizajes de los alumnos.

Então, eu percebo que eles conseguem articular as discussões que a gente tem em sala com a própria vivência deles. Não só em termos de sujeito-aluno/sujeito-professor, mas enquanto ser humano. E eu percebo que, quando eu toco nesse sentido, eles conseguem. (17, psi)

A leitura do texto não é 100%, mas às vezes o aluno não leu o texto, mas a partir da discussão ele consegue entrar na discussão. Porque alguém que leu o texto começa a comentar ou até mesmo a partir da minha síntese e eles vão associando aquilo ali com o que eles vivenciam lá... (22, otr)

5.1.2.2.2.4- Causas: a diferencia de los extractos de la categoría anterior, los que aparecen aquí hacen hincapié en los factores contextuales que limitan el desempeño discente.

Tem estudantes que não têm condições de tirar xerox, tem estudantes que não têm condições de se alimentar, eu tenho relatos de estudantes que passam o dia aqui e, às vezes, têm que optar pela refeição para poder ficar. Claro que isso não vai influenciar na aprendizagem, claro que não. Mas eu acredito que essas questões elas limitam os alunos a alguns avanços de construções, porque esses recursos eles também são necessários nesse processo de formação. (18, otr)

Em função do tipo de avaliação, normalmente, eles apresentam resultados abaixo das expectativas. (29, psi)

5.1.3-Motivación para aprender

En este apartado serán analizadas las preguntas cuyo tema ha sido la motivación de los estudiantes para aprender. Las preguntas realizadas fueron: 13- ¿Cómo evalúa el empeño de sus alumnos para aprender en su disciplina? 14- ¿Cuál es la causa de esta situación (del empeño relatado en la cuestión anterior)? 15- ¿En qué medida eso interfiere en el aprendizaje de los alumnos? 16- ¿En qué medida eso interfiere en su manera de enseñar? 17- ¿Ese escenario podría ser mejorado? ¿Cómo?

5.1.3.1 – Datos Cuantitativos

Tabla 5.11

Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre la motivación para aprender

Propio comportamiento		
	<i>Total</i>	<i>M</i>
Razones	37,0	1,16
HCR	3,0	0,09
FF	3,0	0,09
Causas	9,0	0,28
Comportamiento del estudiante		
Razones	21,0	0,66
HCR	31,0	0,97
FF	14,0	0,44
Causas	33,0	1,03

En contra de nuestra primera hipótesis, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las explicaciones en función del área de especialidad docente, $F(1, 30) = ,601, p = 0,444$.

Tabla 5.12

Explicaciones del comportamiento entre los profesores, por disciplinas, sobre la motivación en la enseñanza y el aprendizaje.

	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Psicología				
Razón	1,37	1,50	0,65	0,72
HCR	0,06	0,25	1,00	1,26
FF	0,63	0,25	0,62	0,80
Causas	0,31	0,79	1,00	0,97
Otras disciplinas				
Razón	0,93	0,85	0,69	1,01
HCR	0,69	0,34	0,94	0,93
FF	0,12	0,50	0,25	0,78
Causas	0,25	0,45	1,06	1,06

Tampoco fueron encontradas diferencias significativas en función del género, $F(1, 30) = ,003, p = 0,957$. Cabe recordar, que a título de hipótesis, las diferencias en función del género no eran esperadas, ya que no se ha encontrado en la literatura, ningún trabajo que hubiera utilizado estos criterios de agrupación.

Tabla 5.13

Explicaciones del comportamiento entre los profesores, por género, sobre la motivación en la enseñanza y el aprendizaje.

	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Masculino				
Razón	1,33	1,23	0,67	0,78
HCR	0,83	0,29	0,83	1,19
FF	0,17	0,57	0,58	1,08
Causas	0,17	0,39	0,92	1,24
Femenino				
Razón	1,05	1,23	0,65	0,93
HCR	0,10	0,31	1,05	1,05
FF	0,50	0,22	0,35	0,59
Causas	0,35	0,74	1,10	0,85

Cuando se tomó en consideración el tiempo de docencia, fueron encontrados efectos significativos en las explicaciones sobre la motivación, $F(1, 30) = 6,648$, $p < 0,050$, $\eta^2 = 0,18$. Los profesores con hasta diez años de experiencia tienden a explicar sus propias conductas basándose más en Razones, Historia Causal de Razones y Causas que sus compañeros con más de diez años de docencia. Sin embargo, estos últimos explican sus comportamientos recurriendo más a los Factores Facilitadores que los primeros.

El tiempo de docencia también ha ejercido influencia en las explicaciones de las conductas de los estudiantes. Como se puede ver en la Tabla 5.14, los entrevistados con hasta diez años emiten más respuestas que sus colegas con más de diez años en todas las categorías, siendo el efecto más acentuado en las explicaciones en base a la Historia Causal y Causas.

Estos análisis muestran que, aunque haya una frecuencia mayor de Razones para explicar el propio comportamiento de los docentes en relación al comportamiento de los alumnos, esta diferencia no logra ser estadísticamente significativa. Para los demás tipos de explicación (Historia Causal de Razones, Factores Facilitadores y Causas) las diferencias sí que son significativas cuando se explica el comportamiento como agente o como observador.

Tabla 5.14

Tipos de explicaciones del comportamiento entre los profesores, por años de experiencia, sobre la motivación en el aprendizaje

	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Hasta 10 años				
Razón	1,04	0,80	0,71	0,91
HCR	0,71	0,91	1,21	1,24
FF	0,07	0,27	0,50	0,76
Causas	0,50	0,85	1,50	1,16
Más que 10 años				
Razón	0,92	0,91	0,61	0,85
HCR	0,11	0,32	0,78	0,94
FF	0,11	0,47	0,39	0,85
Causas	0,11	0,32	0,67	0,69

Tabla 5.15

Explicaciones del comportamiento, por los profesores, para la motivación en el aprendizaje

Propio comportamiento		
	<i>M</i>	<i>DP</i>
Razones	1.08	1.09
HCR	0.09**	0.30
FF	0.06*	0.35
Causas	0.28**	0.63
Comportamiento del estudiante		
Razones	0.66	0.86
HCR	0.97**	1.09
FF	0.44*	0.80
Causas	1.03**	1.00

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$

A partir de la ANOVA factorial, se ha percibido que entre los profesores no hubo diferencias significativas respecto a las explicaciones sobre la motivación de sus alumnos en base a Razones $F(1, 31) = 2,60, p = 0,117$. No obstante, se ha verificado una diferencia significativa entre las explicaciones basadas en Historia Causal de Razones, $F(1, 31) = 20,25, p < 0,001, \eta^2 = 0,39$, con los profesores explicando más los comportamientos de sus estudiantes que los suyos con base en esta categoría. También fue encontrada una diferencia significativa entre las explicaciones sobre la motivación en base a Factores Facilitadores, $F(1, 31) = 10,26, p < 0,050, \eta^2 = 0,25$, ante la cual los docentes explican más los comportamientos discentes que los propios también bajo esta interpretación. La tendencia a explicar más las conductas de los estudiantes que las propias se confirma en las explicaciones basadas en Causas. Aquí también se han encontrado diferencias significativas, $F(1, 31) = 16,41, p < 0,001, \eta^2 = 0,35$.

Teniendo presentes estos datos en su conjunto, se puede observar que los profesores creen que la motivación para aprender tiene que ver más con los comportamientos de sus estudiantes que con sus propias conductas, siendo el tamaño del efecto de este fenómeno es más intenso cuando se trata de las explicaciones basadas en la Historia Causal de Razones. En relación a las explicaciones basadas en Razones, no se puede hacer ninguna inferencia.

Estos hallazgos están en armonía con los datos encontrados por el autor que propone originalmente las categorías aquí utilizadas (Malle, 2004). Cuando discute la asimetría agente-observador, Malle (2004) afirma que tras haber examinado más de 4.000 explicaciones sobre el comportamiento, ha encontrado que los agentes ofrecen 1,5 Razones y 0,4 Historia Causal de Razones por comportamiento intencional explicado, mientras que los observadores ofrecen 1,0 Razones y 0,7 Historia Causal de Razones.

5.1.3.2 – Datos Cualitativos:

A continuación, serán expuestos y comentados los extractos de entrevistas significativos que están relacionados con el tema de la motivación para aprender.

5.1.3.2.1 - Explicaciones sobre el propio comportamiento

Como se puede ver en la Tabla 5.12, los profesores, independientemente de las asignaturas que enseñan, explican sus propios comportamientos en base a Razones más que en otros tipos de explicaciones, intencionales o no. Las Razones suman 37 explicaciones mientras que la suma de los extractos de todas las otras categorías llega a 15, es decir, menos de la mitad. Las Razones también son más utilizadas para explicar el propio comportamiento (37 extractos) que el comportamiento de los estudiantes (21 extractos).

5.1.3.2.1.1- Razones: como ya se vio antes, Razones son estados representacionales que el agente combina en un proceso de razonamiento que lleva a una intención y a la acción pretendida (Malle, 2005). Los ejemplos de explicaciones para el propio comportamiento en base a Razones que aparecen en esta categoría son muy variados, pero tienen en común relatar las decisiones que, de manera consciente, toman los profesores.

Às vezes, eu sou flexível por conta disso assim, o filho adoeceu ou é semana de prova. É, enfim, tava trabalhando, deu mais horas do que previu, então, eu acho que a gente tem que considerar essas coisas, não sei se é puramente isso, mas são fatores importantes. (4, psi)

Meu objetivo não é assim, dar faltas, saber se chegou atrasado, mas é um exercício também de chamar o nome de cada aluno, para que eu consiga reconhecer e gosto de tratá-los pelo nome. (10, psi)

Por isso é que eu gosto de escrever meus próprios textos, por que eu tento fazer a transição daqueles conceitos científicos para as coisas do cotidiano. (16, psi)

Porque, se essa geração, esse sentido de pertencimento, de responsabilidade que marca, que faz com que eu recupere essa energia para pensar, eu tenho que continuar tentando, não posso desistir de uma visão, de uma compreensão que eu defendo, com a qual eu milito. (06, otr)

Eu acho é que eu, especificamente nessa turma, eu tenho que rever. Não nessa turma, mas nessa disciplina, eu tenho que rever um pouco, porque eu acho que o resultado não foi aquilo que eu esperava. (09, otr)

O fato de estar sendo mais rigoroso tem a ver com isso. Eu acho que eu aprovava algumas pessoas que não tinham condições. (15, otr)

5.1.3.2.1.2- Historia Causal de Razones: la Historia Causal de Razones son, igual que los Factores Facilitadores, los tipos de explicaciones menos utilizados por los entrevistados para justificar los propios comportamientos. Ambas categorías presentan una frecuencia absoluta de tres extractos cada una.

La Historia Causal de Razones, de acuerdo con Malle (2011), no niega que el agente tenía razones para actuar, sino que simplemente no se refieren directamente a esas razones. En su lugar, se refieren a los factores causales que presuntamente condujeron a las razones del agente. Como representantes de esta categoría, tenemos:

Tudo vai ser determinado no meu modo de ensinar daquilo que os alunos já sabem e das dificuldades que eles apresentam. (03, otr)

Então, eu tenho que rever, mas eu sou militante, se é uma das coisas que eu faço é militância mesmo nessa área, absoluta militância e assim, vem da graduação, da especialização, mestrado e doutorado. (09, otr)

5.1.3.2.1.3- Factores Facilitadores: para Malle (2005), los Factores Facilitadores se refieren a la habilidad del agente, el esfuerzo, las oportunidades, o las circunstancias que facilitan la acción. Nuestras entrevistas se refirieron a elementos contextuales que ayudarían a su trabajo, sin hacer ninguna referencia a sus habilidades o esfuerzo.

Quando a gente sente, por parte do aluno, interesse, envolvimento, ele comenta alguma coisa do texto que ele trouxe fazendo uma relação, o que é esse mais envolvimento? Comentar alguma coisa que a gente discutiu na aula: ‘- Ah, professora, lembrei da aula’. Traz um detalhe do cotidiano dele, da sala dele, se interessa em falar. Quando a gente vê todo mundo levantando a mão, querendo falar, aquela competição para dizer... Competição saudável! Nesse sentido, que um quer falar o outro fala, quer levantar mão. Motiva, né? (27, psi)

Então, o fato da gente lecionar aquelas disciplinas, o nosso campo de estudo, o nosso campo de pesquisa, isso aí, sem dúvida alguma é um diferencial para o desempenho do professor. Por que em algumas universidades, até públicas mesmo, o professor ensina o que tem pra ser lecionado. (28, otr)

5.1.3.2.1.4- Causas: con una frecuencia un poco mayor, pero que no llega a un cuarto del total de extractos incluidos en la categoría Razones, están las explicaciones basadas en factores no intencionales, es decir, en Causas. Ellas forman una lista de factores que, de acuerdo con los entrevistados, llevan a la desmotivación para enseñar.

É porque eu tenho pensado em sair da sala de aula, mas com quarenta e três alunos, não dá para sair! (25, psi)

Quando você vê uma turma apática, que fica ali esperando você falar, esperando que você conduza, ouvindo... Aquilo lhe desmotiva. (27, psi)

Às vezes dá um certo desestímulo mesmo. Às vezes eu acho que eu sinto, vem essa coisa da desilusão, da função docente nesse espaço, dessa forma. (11, otr)

Ah! Quando a turma é uma turma que não está muito interessada eu perco o tesão, eu vou mal humorada. (13, otr)

5.1.3.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos.

Como se puede ver en la Tabla 5.11, la frecuencia de respuestas que intentan dar sentido a las conductas de los alumnos es casi el doble de aquellas usadas para explicar

las conductas de los propios entrevistados. Esta diferencia puede ser explicada con base en la naturaleza de las preguntas realizadas en este apartado sobre motivación. De las cinco preguntas ahí ubicadas (cuestiones 13 a 17), tres hacen hincapié directamente en los estudiantes y apenas una en los profesores.

5.1.3.2.2.1- Razones: Las Razones son el tercer modo de explicaciones más frecuentemente usados por los participantes para dar sentido al comportamiento de sus estudiantes. Se puede decir que las respuestas que fueron reunidas bajo esta categoría relatan lo que piensan los entrevistados sobre los verdaderos motivos que llevan a sus estudiantes a comportarse en relación a sus disciplinas.

Porque quando a gente está se empenhando, a gente aprende. (08, psi)

Eles querem, é muito utilitário em relação ao conhecimento: ‘- Eu vou me apropriar dessa ideia, porque vou usar’. Mas não de ‘- eu preciso entender e me apropriar dessa ideia, saber como ele pensa, depois ver como é que eu posso olhar o mundo a partir daí’. (25, psi)

Primeiro, tem a questão do desejo. Se a pessoa deseja aquilo, vê importância para aquilo, primeiramente, o empenho daquele se torna melhor. (32, psi)

Eles não querem mais ficar naquela condição simplesmente de ter que escrever pra prestar conta a alguém. A produção, eles tomam como deles mesmos. (03, otr)

Eles se empenham, mas se empenham pra ser aprovados. (06, otr)

5.1.3.2.2.2- Historia Causal de Razones: a diferencia de lo que pasó en el apartado anterior, donde los profesores explicaron sus comportamientos en base a la Historia Causal de Razones en apenas tres oportunidades, la frecuencia de atribución utilizando esta misma categoría, pero teniendo como foco el alumno, es diez veces superior. Las explicaciones, que carecen de un tema central que las pueda relacionar, son:

Uma coisa interessante. Me parece que, quanto maior o grau de dificuldades deles para estudar, mas empenho eles têm! (01, psi)

A maioria esmagadora não quer, não quer ser professor! Então, eu acho que essa desvalorização, essa desmotivação, essa mudança diante dessa conjuntura aí que a gente vem discutindo, passa por isso aí, a escolha da sua profissão! (17, psi)

Essa simulação de provas existe já desde os 08 e 09 anos de idade nas escolas para as crianças. Então, se condiciona os estudantes a responderem provas e geralmente os conteúdos só estão ligados à quantificação. (07, otr)

Acho que tem a ver com ter a sensação de estar aprendendo alguma coisa. Parece que cada aula a gente aprende uma coisa diferente. Mais difícil, ou não aprende, mas tem algo para aprender. E isso eu acho que mobiliza. (15, otr)

Eu acho que tem a ver com uma coisa multifacetada, que tem a ver com a história de vida das pessoas, com os rumos que elas tomam, com os projetos que elas constroem, com as experiências que ela teve. (20, otr)

5.1.3.2.2.3- Factores Facilitadores: los Factores Facilitadores son, independientemente de quién tiene su comportamiento explicado, el modo menos frecuente de explicación. Así mismo, la frecuencia de utilización de esta categoría teniendo como objeto la conducta de los alumnos es casi cinco veces superior a cuando es usada para explicar los comportamientos de los propios profesores.

Eu percebo que os alunos que falam comigo em sala de aula são os alunos que têm um melhor desempenho. (02, psi)

Quando você tem recursos como esse que acabei de citar de internet, para poder acessar aquilo que ele tá ouvindo falar, online, na mesma hora, também ajuda no empenho deles. (08, psi)

Eu acho que primeiro teve sim o esforço de dar conta do conteúdo da disciplina através das leituras e das atividades sugeridas, mas também, pela mediação, né? (26, psi)

Os alunos que são bolsistas de iniciação científica eles têm uma outra visão da produção de monografia. Aqueles que não são, são os que mais sofrem pra poder fazer a produção. (03, otr)

Agora eu acredito que a organização curricular, por exemplo, essas críticas que a gente tem ao currículo hoje, tem favorecido de alguma forma esse empenho dos estudantes. (28, otr)

5.1.3.2.2.4- Causas: en armonía con los datos encontrados por Malle, las explicaciones de los comportamientos de los estudiantes, que en nuestro caso son los comportamientos observados, se basan mucho más en Causas como categoría aislada,

que en cualquiera de las otras explicaciones. Es importante destacar que si dividimos las explicaciones en comportamientos originados por factores intencionales (Razones, Historia Causal de Razones y Factores Facilitadores) y por factores no intencionales (Causas), los primeros presentan el doble de los extractos de los segundos.

Os alunos chegam hoje na universidade sem saber direito ler e escrever. E eu percebo que é um entrave, que não é só o interesse pela disciplina, o empenho, a motivação, a presença, realizar as atividades que são propostas, mas ele tem muita dificuldade, porque ele não consegue fazer uma interpretação daquilo que lê. (10, psi)

O que é que leva os alunos a se perderem? A forma da gente acionar o currículo. (16, psi)

Eu acho que a falta de empenho, de curiosidade, vem de um histórico e que a gente tem alimentado essa falta de curiosidade quando a gente exige a leitura de um texto para reproduzir o que aquele autor falou e não para pensar sobre o que aquele autor falou. (25, psi)

Algumas pessoas têm muita dificuldade. Têm muita dificuldade. Você dá dois, três feedbacks, mas não sacou ainda qual é o problema, o que é exatamente um problema. (15, otr)

Às vezes eu acho também que seja cansaço, há outras vezes que eu acho que as habilidades de aprendizagens mais complexas que não foram trabalhadas na escola então é um choque para esses alunos na universidade se depararem com uma exigência de mais análises, sínteses de um raciocínio mais intenso, eu acho que é toda essa conjuntura que a gente vive. (19, otr)

Eu não tenho dúvida de que quando o aluno não percebe uma seriedade de quem constrói o curso, com a instituição e também com os professores, com certeza o estímulo vai ser outro, o interesse vai ser outro, a participação vai ser num nível muito aquém do desejado. (28, otr)

5.1.4- Dificultades para aprender

Los análisis que se presentan a continuación se refieren a las respuestas docentes a cuestiones cuyo tema principal fueron las dificultades de sus estudiantes para aprender en sus asignaturas. Las preguntas realizadas fueron: 18- ¿Qué sucede cuando los alumnos presentan dificultades en relación a algún contenido? 19- ¿Qué lleva a los

alumnos a presentar dificultades? 20- ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes? 21- ¿En qué medida su práctica se ve afectada por esas dificultades?

5.1.4.1- Datos Cuantitativos

Como se puede ver en la Tabla 5.17, el resultado de la ANOVA factorial, utilizada para saber si habría diferencias entre las explicaciones docentes sobre sus propios comportamientos y de sus alumnos en el contexto de las dificultades para aprender, no presentó diferencias significativas cuando los profesores fueron agrupados por asignaturas que enseñan. Los resultados obtenidos fueron $F(1, 30) = 3,128$, $p = 0,087$.

Tabla 5.16

Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre las dificultades para aprender

Propio comportamiento		
	<i>Total</i>	<i>M</i>
Razones	57,0	1,78
HCR	13,0	0,41
FF	0,0	0.00
Causas	0,0	0.00
Comportamiento del estudiante		
Razones	4,0	0.12
HCR	15,0	0.47
FF	2,0	0.06
Causas	54,0	1.69

Tabla 5.17

Explicaciones docentes, agrupados por disciplina, sobre los comportamientos relacionados a las dificultades para aprender

Psicología de la educación				
	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Razón	2.12	DT	<i>M</i>	<i>DT</i>
Historia causal	0.37	1.08	0.25	0.45
Factores	0.00	0.50	0.44	0.89
facilitadores				
Causas	0.00	0.00	0.00	0.00
		0.00	2.00	1.46
Otras disciplinas				
Razón	1.43	1.09	0.00	0.00
Historia causal	0.44	0.81	0.50	0.73
Factores	0.00	0.00	0.12	0.50
facilitadores				
Causas	0.00	0.00	1.37	1.08

Cuando los docentes fueron agrupados por género, la ANOVA factorial tampoco encontró diferencias significativas entre las explicaciones de los entrevistados sobre el tema de las dificultades para aprender en sus respectivas materias, $F(1, 30) = ,052$, $p = 0,821$.

Tabla 5.18

Explicaciones docentes, agrupados por género, sobre los comportamientos relacionados a las dificultades para aprender

	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Masculino				
Razón	1.50	1.00	0.00	0.00
Historia causal	0.25	0.45	0.58	1.00
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.17	0.58
Causas	0.00	0.00	1.92	0.90
Femenino				
Razón	1.95	1.19	0.20	0.41
Historia causal	0.20	0.41	0.40	0.68
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.00	0.00
Causas	0.00	0.00	1.55	1.50

Tabla 5.19

Explicaciones docentes, agrupados por experiencia, sobre los comportamientos relacionados a las dificultades para aprender

	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Hasta 10 años				
Razón	1.93	1.27	0.21	0.43
Historia causal	0.57	0.85	0.71	0.99
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.00	0.00
Causas	0.00	0.84	1.57	1.22
Más de 10 años				
Razón	1.67	1.03	0.56	0.23
Historia causal	0.28	0.46	0.28	0.57
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.11	0.47
Causas	0.00	0.00	1.69	1.31

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas también se repite cuando se aplica la ANOVA a las respuestas docentes agrupadas por tiempo de actuación en la enseñanza universitaria, siendo $F(1, 30) = ,684$, $p = 0,288$.

Tabla 5.20
Explicaciones docentes sobre los propios comportamientos y de sus estudiantes en función de las dificultades para aprender

Propio comportamiento		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	1.78**	1.12
Historia causal	0.41**	0.66
Factores facilitadores	0.00	0.00
Causas	0.00**	0.00
Comportamiento del estudiante		
Razón	0.12**	0.34
Historia causal	0.47**	0.80
Factores facilitadores	0.62	0.35
Causas	1.69**	1.31

Nota. ** $p < ,001$

La ANOVA factorial, aplicada a las respuestas docentes tomadas en conjunto, presenta diferencias significativas entre los extractos clasificados como Razones. Los profesores utilizan esta categoría para explicar las propias conductas con mucha más frecuencia que para explicar las conductas de sus alumnos cuando el tema abordado se refiere a las dificultades para aprender en sus disciplinas. Los resultados encontrados fueron $F(1, 31) = 84,38$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,73$.

El resultado de la ANOVA también presentó diferencias significativas entre las respuestas categorizadas como Historia Causal de Razones. Sin embargo, en este grupo de extractos hubo una diferencia menos expresiva en favor de las explicaciones de los entrevistados sobre los comportamientos de sus estudiantes, $F(1, 31) = 16,69$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,35$.

Con respecto a las explicaciones basadas en Factores Facilitadores, no fueron encontradas diferencias significativas, a partir de la ANOVA factorial, entre las respuestas que hacían hincapié a los comportamientos de los profesores y las que se referían a los comportamientos de los estudiantes, $F(1, 31) = 1,00$, $p = 0,325$.

Finalmente, cuando se analizaron las respuestas ubicadas en la categoría Causas, las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas, extrayendo que los profesores atribuyeron estos factores no intencionales apenas a las acciones de los discentes, $F(1, 31) = 53,43$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,63$.

5.1.4.2- Dados Qualitativos

Los párrafos que se presentan a continuación exponen parte de las respuestas dadas por los entrevistados y que fueron consideradas como representativas de cada una de las categorías de análisis.

5.1.4.2.1- Explicaciones sobre el propio comportamiento.

El comportamiento de los datos en este apartado es bastante “polarizado” y se puede decir que eso tiene que ver directamente con el tema de las preguntas propuestas. Cuando se habló de las dificultades de los estudiantes para aprender las asignaturas de los cursos de formación docente, los profesores, en la gran mayoría de sus afirmaciones, intentaron explicar las Causas de las dificultades de sus alumnos y lo que hacen ellos para solventar esos problemas.

5.1.4.2.1.1- Razones: la mayoría de los entrevistados afirmaron adoptar alguna estrategia explícita (en el sentido de consciente y deliberada) para lidiar con las dificultades de sus estudiantes.

Sempre quando termino um conteúdo, mesmo uma definição que eu percebo que ela é complexa mesmo pra mim, eu pergunto: tudo bem? Tá claro? Alguma dúvida? Então, eu não atropelo, eu geralmente paro e pergunto: tudo bem? (02, psi)

Eu reorganizo a disciplina sempre a partir das dificuldades que eles estão apresentando. Eu me sinto diretamente afetada, eu não sigo em frente como se essas dificuldades não tivessem se apresentando não. Considero importante que eu tenha consciência das dificuldades e procure, de alguma maneira, sempre avaliar... “em função de que elas apareceram?”, “o que que a gente pode fazer para alterar?”. Eu faço assim. (10, psi)

Então é assim, eu tenho uma preocupação com isso de não minimizar a dificuldade deles porque eu sou muito assumida nas minhas dificuldades e eu tenho muitas e eu tenho lacunas na minha formação, tenho outras que é da “descaração” mesmo, que às vezes eu não estou afim de aprofundar aquilo. Mas, assim, eu não minimizo a dificuldade do outro nunca, nunca mesmo! (13, otr)

Eu gasto muito tempo corrigindo a prova com esses elementos, para mostrar a eles o grau de dificuldades que eles se encontram e motivando a ler. (16, psi)

O mapa conceitual é uma proposta que eu trabalho até pra leitura do texto inicial pra ver o que é que eles captaram do cenário, então ali está um texto que tá dentro de uma discussão e essa discussão vai dar em uma formação, essa é uma proposta e aí o mapa conceitual denuncia os níveis de entendimento. (20, otr)

5.1.4.2.1.2- Historia Causal de Razones: aunque, por definición, en la categoría Historia Causal de Razones podemos encontrar referencias tanto a factores personales como a factores contextuales, las respuestas de los profesores que componen esta categoría son, en su gran mayoría, relativas a las conductas de los alumnos como factores contextuales.

Dependia muito da situação, a depender da situação, sempre tentava ir além. Algumas vezes até o foco não ficava só sobre mim, as vezes o aluno tinha dificuldade, não estava entendendo, mas a gente podia abrir pra turma também, a turma as vezes um aluno explicava. Variado. (08, psi)

Assim, eu sei que a dificuldade é um problema que a gente que é professor, a gente tem que trabalhar porque trabalhar com quem tá bem é fácil né, mas trabalhar com quem não está bem é uma obrigação, é uma função nossa. (20, otr)

Numa coisa que eu tenho aprendido é “tá, tem lá o conteúdo, mas, as vezes, a depender do ritmo da turma, não dá para dar aquele conteúdo daquele jeito que foi planejado”. (27, psi)

Então, nunca tive esse problema de aluno não entender, porque eu tenho essa relação muito aberta. (32, psi)

5.1.4.2.1.3- Factores Facilitadores: cómo se puede ver en la última tabla de los datos cuantitativos, en este apartado ningún de los entrevistados ha utilizado la categoría Factores Facilitadores como modo de explicar la propia conducta.

5.1.4.2.1.4- Causas: al igual que en la categoría anterior, los profesores tampoco se refirieron a aspectos no intencionales – es decir, causas – para explicar los propios comportamientos.

5.1.4.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos.

5.1.4.2.2.1- Razones: con apenas cuatro referencias a este modo de explicar las acciones de los discentes, algo que se puede afirmar con alguna seguridad es que para nuestros entrevistados, las dificultades en el proceso de aprendizaje poco tienen que ver con los deseos y creencias de sus alumnos.

Alguns são relutantes, acham que só o fato de não concordar é suficiente e pronto. Outros não, ainda que discordem, aceitam que existem outros modos, tentam entender o que é aquilo ali, mas é passageiro. (04, psi)

Tem várias causas, tem uma que pode ser a falta de interesse e tal, aquilo não tem significado pra ele naquele momento. (25, psi)

5.1.4.2.2.2- Historia Causal de Razones: como se ha comentado anteriormente, los entrevistados suelen hacer hincapié en factores contextuales cuando utilizan la Historia Causal de Razones como modo de explicar los propios comportamientos. De manera distinta, cuando utilizan esta misma categoría para explicar el comportamiento de otros, suelen referirse a factores más conductuales.

Então, participam porque eles pelo menos leram alguma coisa sobre aquele assunto. (01, psi)

Eles dão pouca importância, muitas vezes, a algumas coisas que vão ser extremamente necessárias pra eles no final do curso. Ai vem aquela questão de novo da maturidade, de perceber, das relações que se estabelecem entre um trabalho de uma disciplina e outra. (03, otr)

Então, tem uma cultura assim de faltar, essa turma agora que eu tive, uma incidência de falta muito grande, então, na escala quantitativa hoje eu acho que isso é um problema. (06, otr)

5.1.4.2.2.3- Factores Facilitadores: los dos únicos extractos sobre la conducta discente que fueron categorizados como Factores Facilitadores, han sido producidos por un mismo entrevistado. Él intenta describir cómo el recurso de la imagen y las actividades fuera de la universidad pueden contribuir en el aprendizaje de sus alumnos.

Os textos de Biologia eles têm as imagens, tem lá os pássaros e tal. Então, assim, eles vão associando, eles entram no mundo imagético e aquilo ali vai com certeza contribuindo para a aprendizagem até melhor. (22, otr)

Eles enquanto estão discutindo, lendo e debatendo sobre educação não formal conceitualmente eles acham isso chato. Classificações, formal, o que é formal, o que é informal, que é algo que eles têm que, minimamente, dominar. Eles não gostam! Agora, no momento em que eu levo eles pra Praia do Forte, pra ONGs, pra Lençóis e não sei o quê, aí, eles: “- Ah! É aquilo que o senhor ensina, né, professor?” Então, é isso. Então, eles gostam muito mais. (22, otr)

5.1.4.2.2.4- Causas: se puede afirmar, con una buena probabilidad de acierto, que las principales “quejas” de nuestros profesores, que aparecen de manera dispersa a lo largo de toda la entrevista, están expuestas aquí, de manera más concentrada. Cuando los docentes se refieren a las dificultades de su oficio, aunque no está contestando a ninguna pregunta específica sobre esto, ellos se refieren básicamente a cuestiones relativas a la escolaridad previa de sus alumnos y a las condiciones de vida de los mismos, a las deficiencias de estos en la lectura y la escrita, a la elección de la carrera y a problemas en el currículo de esta.

Então, eu acho que o que causa a dificuldade é uma variedade imensa de questões, desde uma má formação, desde um ritmo diferenciado do aluno, desde o tipo de aula que está sendo oferecida pelo professor. E outras coisas externas também. (08, psi)

A educação básica absolutamente problemática, absolutamente problemática e o problema não é nosso, a gente agrava, os caras veem sem saber escrever, sem saber ler, sem saber interpretar e isso é quase que generalizado. (09, otr)

Nenhum dos meus 40 alunos fizeram história como primeira opção, quem melhor saiu daqui foi segunda opção, foi o segundo vestibular, mas aqui é quarto, quinto, sexto vestibular, ai não passaram naquilo que queriam já é tradição o que é o outro e já faz com que o cara entre no curso sem ser o curso que é do desejo deles. (09, otr)

Tem as questões desse indivíduo que existe mesmo alguma dificuldade específica de aprendizagem, alguma dificuldade de leitura, uma dificuldade de interpretação, pode ser uma dificuldade construída no processo e também pode ser uma

dificuldade dele, específica mesmo. Ele pode ter uma dislexia, pode ter uma disortografia e isso interfere no processo de aprendizagem. (10, psi)

Então, muitas vezes eles são sobrecarregados, aí eu acho que é o próprio currículo, essa grade curricular que aprisiona e que sobrecarrega. (11, otr)

Eu acho assim, tem coisas que são, como eu disse, que são de experiência prévia, anterior, como as dificuldades com habilidades básicas que não permitem a fluência no texto, que não permitem a leitura mais profunda de textos. (15, otr)

A gente percebe que muitas vezes as dificuldades não são em relação ao conteúdo em si, mas em habilidades que o aluno ainda não tem ou que ele não desenvolveu. (17, psi)

A história de vida, os problemas de ordem psicológica, problemas de ordem social, problemas de ordem cognitiva mesmo, problemas de relações, eu acho que tem e isso pode desencadear na forma como eu percebo aquele trabalho com a disciplina, com aquele curso, resistência com o próprio curso, essas dificuldades tem de ordens diversas né. (20, otr)

Também não ter conhecimento inicial, como também ter o conhecimento inicial equivocado, isso também ajuda bastante a atrapalhar. (27, psi)

Nós temos hoje uma característica muito forte que é a do estudante trabalhador, a maioria dos estudantes trabalham. Ser um estudante trabalhador implica em você ter menos tempo para estudar. Essa é uma dificuldade real. (29, otr)

5.1.5- Evaluación del aprendizaje

En este último apartado del guión de entrevista semi-estructurada, en el cual las respuestas fueron analizadas bajo el marco teórico de Malle (2004), se hicieron preguntas sobre el momento de la evaluación del aprendizaje. Las cuestiones planteadas fueron: 22- ¿Cómo son sus evaluaciones? 23- ¿Cómo se comportan sus alumnos delante de las evaluaciones? 24- ¿En general, cómo caracterizas usted el desempeño de los alumnos? 25- ¿Qué hace que los alumnos cometan errores? 26- ¿Cuál es su postura delante de esos errores?

5.1.5.1- Datos Cuantitativos

Tomando en consideración la disciplina que imparten, no fue posible encontrar ninguna diferencia significativa entre las explicaciones de los docentes sobre los comportamientos relacionados con la situación de evaluación del aprendizaje, por medio de la ANOVA factorial, $F(1, 30) = ,071, p = 0,792$.

Tabla 5.21

Frecuencia de las respuestas docentes, por modo de explicación, sobre los requisitos para aprender

Propio comportamiento		
	<i>Total</i>	<i>M</i>
Razones	87,0	2,72
HCR	26,0	0,81
FF	0,0	0.00
Causas	6,0	0.19
Comportamiento del estudiante		
Razones	17,0	0.53
HCR	28,0	0.87
FF	3,0	0.09
Causas	33,0	1.03

Con base en la ANOVA factorial, no fue posible encontrar diferencias significativas entre las explicaciones adoptadas por los profesores, con respecto a las conductas en situación de evaluación, cuando se tomó en consideración la variable género, $F(1, 30) = ,304, p = 0,585$.

Tabla 5.22

Explicaciones entre los profesores, por disciplina, sobre los comportamientos relacionados a la evaluación

Psicología de la educación	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Razón	2.50	1.93	0.69	1.33
Historia causal	1.00	1.46	0.81	0.82
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.62	0.25
Causas	0.12	0.34	1.25	1.39
Otras disciplinas				
Razón	2.94	3.07	0.37	0.62
Historia causal	0.62	0.88	0.94	1.44
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.12	0.34
Causas	0.25	0.77	0.81	0.94

Al analizar las explicaciones de los entrevistados sobre los comportamientos relativos a la situación de evaluación, tomando en consideración el tiempo de

experiencia docente, tampoco se encontraron diferencias significativas a partir de la ANOVA, $F(1, 30) = ,58, p = 0,450$.

Tabla 5.23

Explicaciones entre los profesores, por género, sobre los comportamientos relacionados a la evaluación

	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Masculino				
Razón	2.25	2.22	0.33	0.65
Historia causal	0.83	1.19	0.83	1.47
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.17	0.39
Causas	0.25	0.87	1.08	1.00
Femenino				
Razón	3.00	1.45	0.65	0.87
Historia causal	0.80	1.24	0.90	1.33
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.50	0.22
Causas	0.15	0.37	1.00	1.34

Tabla 5.24

Explicaciones entre los profesores, por experiencia docente, sobre los comportamientos relacionados a la evaluación

	Propio comportamiento		Comportamiento del estudiante	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Hasta 10 años				
Razón	2.78	2.04	0.86	1.03
Historia causal	0.64	0.84	1.14	1.79
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.14	0.36
Causas	0.36	0.84	0.93	1.07
Más de 10 años				
Razón	2.67	1.61	0.28	0.46
Historia causal	0.94	1.43	0.67	0.91
Factores facilitadores	0.00	0.00	0.06	0.23
Causas	0.56	0.24	1.11	1.32

Como se puede observar en la Tabla 5.21, entre los profesores, cuando se ha tomado en consideración las explicaciones basadas en Razones, hubo énfasis en las explicaciones de los propios comportamientos, $F(1, 31) = 69,85, p < 0,001, \eta^2 = 0,69$. Sin embargo, se ha encontrado una relación invertida entre las explicaciones en base a la Historia Causal de Razones, con los profesores haciendo más hincapié a las conductas de sus alumnos que a las suyas en situación de evaluación del aprendizaje, $F(1, 31) = 33,28, p < 0,001, \eta^2 = 0,52$.

No obstante, en relación a las explicaciones basadas en Factores Facilitadores, no se encontraron diferencias significativas entre las que se referían a las conductas

de los propios docentes o a las conductas de sus estudiantes, $F(1, 31) = 3,21$, $p = 0,083$. Las diferencias significativas reaparecen entre las explicaciones basadas en Causas. Con base en esta categoría de explicación, como ya se podría esperar, los entrevistados hacen mucho más hincapié en los comportamientos de sus alumnos que en sus propios comportamientos, $F(1, 31) = 28,63$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,48$.

Tabla 5.25

Explicaciones docentes sobre los propios comportamientos y de sus estudiantes en situación de evaluación del aprendizaje

Propio comportamiento		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Razón	2.72**	1.78
Historia causal	0.81**	1.20
Factores facilitadores	0.00	0.00
Causas	0.19**	0.59
Comportamiento de los estudiantes		
Razón	0.53**	0.80
Historia causal	0.88**	1.36
Factores facilitadores	0.94	0.30
Causas	1.03**	1.20

Nota. ** $p < ,001$

5.1.5.2- Datos Cualitativos

Se presentarán, a continuación, los datos cualitativos del último apartado del guion de entrevista, que tuvo como eje temático la evaluación del aprendizaje.

5.1.5.2.1- Explicaciones sobre el propio comportamiento.

Aunque la evaluación del aprendizaje en el contexto académico suele ser responsabilidad casi que exclusiva de los docentes, el conjunto de preguntas presentadas en este apartado en el momento de la entrevista, no tenían que ver solo con la práctica evaluativa de los profesores, pero también con las conductas discentes en estos momentos. De ahí que no hubo una concentración de respuestas relativas a ninguna de las dos clases de sujetos, ni a profesores ni a estudiantes.

5.1.5.2.1.1- Razones: las concepciones y prácticas de evaluación en la enseñanza universitaria suelen ser muy diversas. Esa diversidad se refleja en las respuestas

docentes, que reúnen como única característica común, justificar las propias maneras de pensar y actuar en las situaciones evaluativas.

A gente acredita que o trabalho em grupo possibilita uma troca, um diálogo mais próximo, crescimento mútuo. Mas na maioria das vezes o trabalho em grupo é: ‘- Faz tua parte, que eu faço a minha’. Então, eu tenho evitado trabalhos em grupos, mas não descarto. (06, otr)

Quem não entrega [la tarea] no dia, a entrega é na quinta-feira, quem entrega na segunda-feira não tem a mesma nota. Já vale nove, quem entregar na quarta-feira, já vale oito. Eu sempre coloco, não é justo com quem entrega. (15, otr)

E quando ele coloca o erro dele para fora, eu ajudo. Por que o erro é fundamental no processo de aprendizagem. (16, psi)

Eu vejo o erro como uma mola mestra para a oportunidade de mais mediação. Eu acho que a gente não tem que se envergonhar dos erros. Agora, uma vez que a gente tomou consciência do erro, cabe a cada um de nós selecionar o caminho para ultrapassagem. E eu acho que a gente precisa ensinar isso para sociedade. (19, otr)

Porque eu posso levar uma hora falando com esse estudante, conversar afetuosamente, fazer todo o trabalho construtivista importante, mas eu uso de instrumentos, muitas vezes, bem rígidos nesse sentido, para exatamente não aumentar o meu trabalho, que já é grande. (20, otr)

5.1.5.2.1.2- Historia Causal de Razones: los entrevistados confirman, en este apartado, la tendencia a utilizar como Historia Causal de Razones, mucho más factores contextuales que personales para explicar los propios comportamientos. Sin embargo, una afirmación en particular, llama la atención no solo por referirse a un factor personal, sino también, principalmente, por su sinceridad: “- Yo soy pésima para hacer evaluación”.

A gente vive em um sistema que cobra isso, e cobra respostas imediatas. Então, você não admite que alguns alunos possam ter ritmos diferentes. Então, você exige que em um semestre todos eles respondam da mesma forma; que você poderia dar um tempo maior para que ele pudesse aprender... (02, psi)

Eu sou péssima para fazer avaliação. (04, psi)

Minhas avaliações... A gente segue as normas da instituição. A instituição sempre trabalha com três avaliações e cada uma dessas avaliações tem peso... três não, quatro na verdade. (17, psi)

Tem uma coisa que eles me dizem, que a avaliação faz com que eles parem para ler. E aí, eu fico extremamente dividida. (25, psi)

*A disciplina é a mesma, mas é uma turma de primeiro semestre. Então, eu não ia pedir para os meninos do primeiro semestre fazerem um **paper** de dez laudas. (28, otr)*

5.1.5.2.1.3- Factores Facilitadores: los profesores, en las respuestas que explicaban las propias acciones, no utilizaron ningún argumento que pudiera ser ubicado en la categoría Factores Facilitadores.

5.1.5.2.1.4- Causas: el tema de la evaluación del aprendizaje parece ser lo que mejor refleja las dificultades personales de los docentes. Aunque apenas seis extractos hayan sido categorizados, uno de ellos llama la atención por revelar claramente la propia limitación teórica.

Eu não consigo fazer mais que isso. Se você me perguntar o que é que fundamenta a forma como eu avalio, eu não tenho nenhum conhecimento disso. (05, otr)

Mas não tive tempo de ver [los trabajos] um a um, não tenho tempo. (05, otr).

Como os estudos de pedagogia são muito grandes, todo esse planejamento de avaliação é extremamente exaustivo. Tanto que no último semestre eu quase não consigo fazer o segundo texto, por que eu já não aguentava mais de trabalho. (20, otr)

5.1.5.2.2- Explicaciones sobre el comportamiento de los alumnos.

Algo que se puede notar en los extractos de las cuatro categorías que explican los comportamientos de los estudiantes, es que no existe un patrón, o tema común que pueda agrupar las respuestas.

5.1.5.2.2.1- Razones: los profesores relatan un poco de esa diversidad de situaciones que caracterizan el contexto evaluativo, así como las relaciones positivas y negativas que los alumnos establecen con esta situación.

Geralmente eles se envolviam com a elaboração do trabalho, porque era algo que eles escolhiam, não era determinado por mim. (08, psi)

Normalmente eles gostam muito [de las evaluaciones] porque não precisam ficar lendo texto e fazendo quantas laudas. (14, otr)

Tem alguns que nem ligam, que burlam mesmo, que copiam, por exemplo, apresentação de textos, desenvolvem bobagens... (25, otr)

Eles se acham tão inteligentes, que acham fácil. Mas não se saem bem. (32, psi)

5.1.5.2.2.2- Historia Causal de Razones: la Historia Causal de Razones es el segundo modo más frecuente de explicar los comportamientos discentes en situaciones de evaluación del aprendizaje. Al igual que las otras categorías relacionadas con los mismos sujetos en las mismas condiciones, no hay un eje temático en torno al cual las explicaciones se ubiquen.

Os erros são cometidos, porque erramos num processo de aprendizagem. É uma construção e nessas construções, cada um reelabora, ressignifica, a partir de seus referentes, da forma como lida com o processo de estudar, por isso que há erros. (06, otr)

Agora de maneira geral assim, minha disciplina, como ela mexe com essas coisas relacionadas à infância assim, mexe com o imaginário deles assim, eles participam. (13, otr)

No processo avaliativo, eles têm maiores condições de se recuperar. Coisa que eles gostam, porque nas outras disciplinas eles não estão acostumados com isso. (22, otr)

Eu acho que o mundo, as pessoas estão muito apressadas. Sempre têm alguma coisa para fazer... (32, psi)

5.1.5.2.2.3- Factores Facilitadores: apenas tres extractos componen esta categoría. Los dos primeros tienen que ver con las decisiones metodológicas de los profesores y el impacto de ellas en la relación de los alumnos con la evaluación. La última, hace hincapié en el esfuerzo discente y sus resultados positivos como consecuencia.

Porque, com trabalhos em grupo você acaba facilitando com que o bom aluno, os bons alunos sejam, ou eles se agrupam no mesmo (grupo), ou se espalham e aí você facilita e melhora um pouco a avaliação desses alunos. (02, psi)

Eles no começo resistem, mas depois eles se envolvem e não reclamam muito não. Mesmo porque eu abro uma brecha do diabo, ou seja, eu faço uma avaliação não reprovativa eu faço uma avaliação para a formação, para o aprendizado. (07, otr)

Eu aponto para você a questão do empenho, esses estudantes que se empenham mais, que buscam mesmo, eles têm conseguido. (18, otr)

5.1.5.2.2.4- Causas: el modo de explicación de las conductas discentes más frecuente, se refiere a factores no intencionales. De manera bastante variada, los profesores, en su mayoría, intentan explicar el origen de los errores de sus estudiantes en el momento de la evaluación.

Se eu passei um texto de uma difícil compreensão, então, a possibilidade do erro ela é mais fácil de aparecer, por que o texto não ajudou. (11, otr)

Então, eu acho que é assim, acho que o erro é qualquer um, independente de ser aluno ou não, eu acho que a falta de leitura é que dá limitação para o entendimento de o que quer que seja. Porque é assim, é tudo muito óbvio. (13, otr)

Então, ele pode errar porque ele não lembra. Ele pode errar porque não dominou bem aquele conteúdo a tempo de fazer a prova. (22, otr)

Então, essas limitações que eu aponte, que eu enxergo na educação básica, acho que é um dos motivos pelos quais elas apresentam algum erro. (28, otr)

E não há, claro, nenhum objetivo meu como professor - e atrelado à análise do comportamento como atualmente eu estou - em reprovar os meus alunos, porque isso significa me reprovar. Quem falhou fui eu. (29, psi)

5.1.6- Discusión

El primer objetivo de este capítulo fue comparar las posibles diferencias entre las explicaciones ofrecidas por profesores de psicología de la educación y profesores de otras disciplinas. Las diferencias entre estos dos grupos eran esperadas ya que los profesores de psicología de la educación necesitan dominar un abanico mucho más amplio de conceptos que se refieren a estados y procesos mentales para enseñárselos a

sus alumnos. Con este vocabulario más específico y, además de esto, basado en conocimientos científicos, nos ha parecido plausible pensar que los profesores de psicología de la educación explicarían la mente y los comportamientos de sus alumnos de una manera cualitativamente distinta que sus compañeros de otras disciplinas, ya que, como fue discutido anteriormente, el lenguaje tiene un rol fundamental en el funcionamiento de la teoría de la mente (Malle, 2002; Astington y Filippova, 2005).

Los datos parecen indicar que no hay diferencias significativas en la manera de explicar los comportamientos, según la materia que los entrevistados imparten. A lo mejor, esta diferencia puede aparecer cuando se trate de un sujeto psicológico abstracto, más cercano a los que se suele encontrar en la literatura científica, ya que, en relación a los sujetos “concretos”, las pocas diferencias que aparecen son en función del tiempo dedicado a la interacción con ellos.

Al parecer, las afirmaciones de Strauss (2001) sobre la indiferenciación entre los científicos cognitivos y las personas legas valen también para profesores de psicología de la educación y profesores de otras asignaturas:

Ciertamente, los científicos tienen opiniones explícitas que son sorprendentemente diferentes para las personas legas sobre la mente y el aprendizaje. Sin embargo, cuando enseñan y hablan sobre la enseñanza, sus conocimientos intuitivos del aprendizaje entran en juego. Son indistinguibles de las personas legas. La línea que separa a los científicos cognitivos de las personas legas acerca de sus conocimientos de la psicología popular sobre la mente y el aprendizaje, se desdibujan más allá del reconocimiento cuando enseñan y hablan sobre la enseñanza. (P. 221).

Tampoco se encontraron diferencias cuando se utilizaron el género y el tiempo de docencia como criterios de comparación. Pero, como se explicó en el apartado de hipótesis, por falta de apoyo en la literatura, no se esperaba encontrar tales diferencias.

El segundo objetivo fue comparar las explicaciones de los entrevistados sobre el propio comportamiento y sobre el comportamiento de sus alumnos, es decir, las explicaciones en cuanto agentes y observadores. Se ha encontrado que los extractos categorizados a partir de las respuestas de los docentes a las preguntas de nuestro guion de entrevista tienen una distribución semejante a la encontrada por Malle (2004), principalmente cuando este afirma que, cuando explican los comportamientos, las personas utilizan más Razones cuando son agentes (explican el propio comportamiento)

y más Historia Causal de Razones cuando son observadores (explican el comportamiento de otros).

Para Malle (2011), la tradicional teoría de la atribución propuesta por Jones y Nisbet en la década de 1970, y aceptada durante muchos años, defiende que los agentes tienden a atribuir sus acciones a factores situacionales, mientras que los observadores tienden a atribuir las mismas acciones a disposiciones personales estables. Este postulado quedó conocido como “asimetría actor-observador” en el campo de los estudios sobre atribución.

A partir de un meta análisis que revisa 173 estudios publicados en 113 artículos, Malle (2006) afirma que la asimetría existe, pero no puede ser detectada por un modelo de atribución que se apoye en el marco teórico persona/situación (person/situation). Aún de acuerdo con este mismo autor (Malle, 2011), sería el marco teórico propuesto por él, el que podría interpretar mejor la asimetría actor-observador. De las hipótesis elaboradas e investigadas por Malle (2011), la que interesa al presente estudio es la que habla de la asimetría de razones.

Los estudios analizados por Malle (2004, 2011) sugieren que los actores explican sus comportamientos intencionales más por Razones, mientras que los observadores utilizan más la Historia Causal de Razones. De acuerdo con Malle (2011), las hipótesis que explicarían la asimetría en la mayor frecuencia de utilización de Razones para explicar el propio comportamiento serían: (1) los actores tienen más informaciones disponibles que los observadores y (2) los agentes prefieren parecer conscientes de sus acciones y más racionales. En la presente investigación, las explicaciones en base a Razones representan más de la mitad de las respuestas. Si solo tomamos las que se refieren a los propios comportamientos, suman más de 40%, hecho que refuerza la primera parte de la afirmación de Malle.

Cuando nuestros entrevistados se ponen en la posición de observadores, es decir, cuando ellos pasan a explicar los comportamientos de sus alumnos, utilizan más Historia Causal de Razones que Razones, hecho que también está en armonía con los datos presentados por Malle (2004, 2011).

Aquí, cabe retomar lo que ha sido expuesto en la presentación del marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento que orienta este análisis, en relación a las explicaciones de las conductas de grupo. Según Malle (2004), las personas reconocen a dos tipos de grupo: los “grupos que actúan conjuntamente” y “los grupos agregados”.

Los primeros se acercarían más al comportamiento de un individuo en relación a la toma de decisiones, ya que deliberarían, decidirían y actuarían conjuntamente en función de un mismo objetivo común. Los grupos agregados, por otro lado, se caracterizarían por estar compuestos de un conjunto de sujetos, con los mismos objetivos, pero cada cual actuando de manera independiente.

En general, las personas tienden a atribuir más Razones a los grupos que actúan conjuntamente, justo por actuar de manera más parecida a sujetos individuales, y más Historia Causal de Razones a los grupos agregados. Los estudiantes universitarios, como ya se ha dicho, pueden ser considerados grupos agregados, pues tienen objetivos comunes en sus asignaturas, pero cada uno intenta lograrlos a su modo.

Toda esta caracterización de los sujetos que tienen sus conductas explicadas por los entrevistados sirve no solo para anticipar la tendencia de los resultados, sino también para explicar el porqué de haber más Historia Causal de Razones que Razones como categoría de explicación de las conductas discentes.

Sin embargo, otro dato relevante en relación a las explicaciones docentes sobre las conductas discentes es que estas últimas fueron más atribuidas a Causas (factores no intencionales) que a cualquiera de las otras tres categorías.

Si sumamos las explicaciones basadas en Causas con las explicaciones basadas en Historia Causal de Razones, tendremos ahí gran parte de las explicaciones que dan los profesores a los comportamientos de sus alumnos, y esto no es fruto de una mera coincidencia, como se puede deducir en esta afirmación del propio Malle (2010):

De hecho, la forma fundamental de causalidad asumida para las explicaciones de la historia causal es idéntica a la de las explicaciones causales: ambas describen un proceso causal involuntario "mecánico". Sin embargo, las explicaciones de la CHR captan específicamente la generación de razones en la ruta hacia acciones intencionales (p. 364).

Eso quiere decir que no es habitual que los profesores entrevistados recurran a estados mentales como creencias, deseos, valores y conocimientos para explicar lo que hacen sus alumnos en las situaciones de enseñanza y aprendizajes que llevan a cabo en sus asignaturas.

En su teoría sobre como las personas explican las propias conductas y las conductas de otros, Bertram Malle (2004, 2005, 2011) no presenta sus categorías de explicación de manera jerárquica. Es decir, para él no es mejor explicar determinado

comportamiento en base a Razones que en Historia Causal de Razones. Tampoco es mejor o más socialmente esperado o aceptado que se expliquen las conductas con base en factores intencionales que no intencionales. Malle solo describe estos modos, relatando sus características, demuestra a que preguntas contestan y nos informa su frecuencia de utilización dentro del conjunto de datos obtenidos por él y sus colaboradores.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que Malle ha investigado como la gente no experta (en el sentido de no tener formación específica sobre el comportamiento humano) explica comportamientos cotidianos, sin necesariamente responsabilizarse o tener que responder por estas explicaciones o por sus consecuencias.

En el caso de formadores de futuros profesores, como son las personas que componen nuestra muestra, tal vez sea deseable hacer una diferenciación entre los modos de explicación propuestos por Malle (2004). Ciertamente es necesario distinguir entre factores intencionales y no intencionales como motivos por los cuales alguien se comporta en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Seguramente hay una serie de obstáculos al buen desempeño académico que independen de la voluntad de profesores y alumnos, pero que deben ser identificados con exactitud y nunca confundidos con acciones deliberadas.

No obstante, entre los comportamientos considerados intencionales, poder acceder a las razones de los estudiantes, o más específicamente, a sus deseos y creencias, puede ser decisivo para aquellos que tienen como uno de sus principales objetivos cambiar estos deseos y creencias. De hecho, Pozo (2008), al presentar a modo de síntesis los diez mandamientos del aprendizaje que los profesores deberían tomar en cuenta en sus actividades didácticas, empieza recomendando (con base en el actual conocimiento de la psicología cognitiva) que los docentes deberían (primer mandamiento) partir de los intereses y motivos con la intención de cambiarlos y (segundo mandamiento) partir de los conocimientos previos de sus alumnos con la misma intención.

No hay que olvidarse que los deseos estarían contemplados por el campo teórico de la psicología que estudia los intereses y motivaciones, así como entre los estudios sobre los conocimientos previos al aprendizaje, las creencias juegan un rol muy importante.

Siguiendo con este argumento, y si el mismo es correcto, se puede decir que lo deseable en el campo educativo es: (1) que profesores, de manera general, desarrollen sus teorías de la mente de modo que éstas les permitan comprender las razones por las cuales sus estudiantes se comportan (con éxito o no) en el contexto de la enseñanza y aprendizaje, y (2) que formadores docentes no solamente tengan esta competencia, sino que también sean capaces de ayudar sus alumnos a alcanzarla.

Sin embargo, aunque no se pueda concluir del todo, es posible, a partir de los datos aquí presentados y discutidos, por lo menos construir la hipótesis de que nuestros docentes, formadores de futuros profesores, prestan poca atención a lo que sucede dentro de la mente de sus alumnos. Dicho de otro modo, estos profesores estarían ejercitando sus teorías de la mente de forma muy superficial, hecho que, de acuerdo con la literatura revisada en el presente trabajo (Strauss y Shilony, 1994; Astington y Pelletier, 1996; Wellman y Lagattuta, 2004; entre otros), llevaría a consecuencias poco deseadas para la formación docente.

Para Strauss (2005), en la enseñanza hay un considerable monitoreo de uno mismo y de los otros. Este seguimiento implicaría entrar en las mentes de otros, en el sentido de imaginar su conocimiento, sus estados emocionales y motivacionales, entre otros aspectos. Por supuesto, eso exige que los profesores no solo tengan una teoría de la mente desarrollada; hay que ponerla en acción sobre la marcha, buscando ajustar sus procedimientos a las necesidades de los alumnos.

A diferencia de lo que se utiliza en las tareas de falsa creencia de ToM, la enseñanza requiere una ToM en línea, uno que tenga monitoreo y una función ejecutiva que mantiene la complejidad de la enseñanza en línea. De hecho, hay una monitorización en línea multifacética, mutua y afinada en una situación de enseñanza, donde tanto el profesor como el alumno están leyendo la mente del otro. (Strauss, 2005, p. 377)

En este sentido, es importante conocer las explicaciones de los profesores sobre el comportamiento de los alumnos, para que el proceso de formación pueda dialogar con ellas, mejorándolas cuando sea necesario. Este conocimiento debe llevarse a cabo tanto en situaciones más aisladas del contexto de enseñanza - como fue hecho en este trabajo - como en situaciones “reales” de enseñanza, que es lo que se debe esperar de investigaciones futuras.

5.2 - Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje

A continuación se presentarán los resultados de los análisis de los datos bajo el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. A diferencia del marco teórico anterior los apartados no serán homogéneos en la presentación de los datos (principalmente los cualitativos), en función del análisis en “doble sentido”, tal como ha sido explicado en la metodología.

5.2.1 - Requisitos para Aprender

El educador estadounidense Joseph Novak (1977), hace más de treinta años, ya hablaba sobre la importancia de comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje para lograr una mejora en la educación. Junto con David Ausubel, Novak ha destacado los conocimientos previos del alumno como el factor más importante relativo al éxito de dichos procesos (Miras, 1993).

La idea de que aprendemos a partir de lo que ya sabemos, si no está consensuada en psicología, es por lo menos bastante aceptada por aquellos que se han dedicado al tema. Los esquemas de asimilación propuestos por Piaget, la zona de desarrollo próximo sugerida por Vygotsky o las estructuras cognitivas referidas por Ausubel, son algunos de los conceptos bastante conocidos y que hacen, cada uno a su manera, hincapié a qué aspectos de la experiencia previa del sujeto servirán de base para el nuevo comportamiento a ser adquirido.

Según Cubero (2005), estas concepciones o ideas previas a la enseñanza recibieron en la literatura más de una docena de nombres. Estos términos, en general, dan énfasis a “ideas asimiladoras previas, que indican que a lo largo de su experiencia cotidiana los alumnos han desarrollado explicaciones autónomas sobre ellos mismos, los otros y el mundo en general” (Cubero, 2005, p. 112). Tienen como propiedad algún grado de organización interna, funcionalidad o utilidad en la experiencia cotidiana y cierta estabilidad o resistencia al cambio.

A parte de las divergencias conceptuales, diversos autores como Pozo (2008), Brandsford, Brown y Cocking (2007), Marchesi y Martín (1998) y Miras (1993), refuerzan la idea de que una buena enseñanza debe tomar en consideración lo que ya saben los niños y los jóvenes a la hora de aprender las disciplinas escolares.

De especial relieve para este estudio son los trabajos de Thompson y Zamboanga, por investigar la interferencia de los conocimientos previos en la adquisición de conocimientos psicológicos en estudiantes universitarios. En el primer estudio (Thompson; Zamboanga, 2003) los autores han encontrado una relación significativa entre los conocimientos previos de 422 estudiantes de un curso de introducción a la psicología, evaluados por pre-test, y su desempeño en los exámenes de la asignatura. En el segundo estudio (Thompson; Zamboanga, 2004), participaron 353 alumnos también de un curso introductorio de psicología, que fueron sometidos a dos pre-tests de conocimientos previos en psicología. La diferencia en relación al primer estudio, además del segundo pre-test, fue el control de las variables aptitud académica y la participación. Sin embargo, los resultados reafirman la relación significativa entre el conocimiento previo y el desempeño académico.

Es necesario, todavía, ampliar la concepción de conocimientos previos más allá de los conocimientos conceptuales y declarativos. Insistir que apenas las estructuras cognitivas participan efectivamente en la construcción de los conocimientos de un determinado sujeto es estar de acuerdo con la limitada visión de los “modelos fríos” de cambio conceptual, que olvidan la importancia de los aspectos afectivos y motivacionales, observados por los que defienden la idea de “modelos calientes” de cambio (Rodríguez Moneo, 1999), y que Solé (1993) llama de “disponibilidad para el aprendizaje”, mientras Sinatra y Mason (2008) llaman “características del aprendiz”.

Siguiendo esta línea, es particularmente útil para el presente trabajo el modelo de desarrollo de competencia y pericia propuesto por Sternberg (2005). De acuerdo con él, la inteligencia es una característica humana que se desarrolla a partir de las habilidades hacia las competencias y de estas hacia la pericia. En este proceso participan, en interacción con el contexto, cinco elementos fundamentales: el aprendizaje (implícito y explícito), el conocimiento (declarativo y procedimental), la motivación (intrínseca y extrínseca), la metacognición (planificación y evaluación) y el pensamiento (crítico y creativo).

A partir de este modelo, Castejón, Gilar y Pérez (2006) evaluaron, en una muestra de 70 estudiantes de un máster en psicología escolar, la relación entre los elementos propuestos por Sternberg y el aprendizaje de gran cantidad de conocimiento. A excepción del ítem aprendizaje, que no fue evaluado, todos los otros factores contribuyeron a la adquisición del conocimiento sobre el respectivo curso.

Basado en la argumentación precedente, se ha elegido utilizar la expresión “requisitos para el aprendizaje” en vez de “conocimientos previos” por entender que la primera, aparte de no estar comprometida con ninguna tradición teórica en particular, engloba otros elementos además de los factores cognitivos involucrados por la segunda.

Este apartado tuvo dos objetivos: El primero fue analizar las concepciones de profesores universitarios sobre la relación entre los requisitos para el aprendizaje presentados por sus alumnos y la enseñanza/aprendizaje de sus disciplinas, bajo el marco conceptual de las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje, descrito en el marco teórico de este trabajo. El segundo fue evaluar si había diferencia entre las concepciones de profesores de psicología de la educación y de profesores de otras asignaturas de cursos de formación docente.

Los datos aquí presentados y analizados son parte del apartado sobre Requisitos para Aprender en el guion de entrevista a través de las siguientes preguntas: 4- ¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender estas tres cosas?; 5- ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en la enseñanza (es decir, en su práctica)?; 6- ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en el aprendizaje de los alumnos?; 7- ¿Sus alumnos poseen esos requisitos?; 8- ¿Qué hace usted cuando no los poseen?

5.2.1.1- Criterios de análisis

Las respuestas fueron analizadas de acuerdo con dos grupos de criterios, en función de su naturaleza. Para la Cuestión 4 – “¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender las tres cosas más importantes en tu disciplina?”, se optó por el marco teórico de Pozo (2008) sobre el sistema de aprendizaje, por ayudar a identificar las características de los requisitos descritos por los entrevistados.

De esta manera, para organizar el conjunto de respuestas, fueron utilizados los criterios presentados en el Cuadro 5.1.

Cuadro 5.1 *Criterios de análisis de las respuestas a la Cuestión 4, de acuerdo con Pozo (2008)*

Tipos de requisitos	Resultados	Procesos	Condiciones
Definiciones	Lo que se aprende, o lo que cambia como	Hacen referencia a la actividad mental de la	El tipo de práctica que tiene lugar para poner en

	consecuencia del aprendizaje.	persona que está aprendiendo que hacen posibles estos cambios.	marcha esos procesos de aprendizaje.
--	-------------------------------	--	--------------------------------------

Adaptado de Pozo (2008).

Para las cuestiones de 5 a 8, que se refieren más a procesos, se ha elegido como marco teórico para el análisis las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje propuestas por Pozo et al. (2006a), por entenderse que al hablar de los procesos, los profesores revelan sus concepciones implícitas sobre la pareja enseñanza/aprendizaje.

Los criterios de análisis utilizados para las respuestas a este grupo de preguntas se encuentran en el Cuadro 2.

Cuadro 5.2 *Criterios de análisis de las respuestas a las Cuestiones 5 a 8, de acuerdo con Pozo et al (2006)*

T. Implícitas Cuestiones	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
Cuestión 2 - ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en la enseñanza (es decir, en su práctica)?	No interfiere en la práctica por no tomar en cuenta los conocimientos previos o no sabe.	Ven los requisitos (o su ausencia) como un obstáculo al aprendizaje, como algo que dificulta o incluso impide el éxito de su trabajo.	A pesar de las dificultades, buscan partir de los requisitos para desarrollar su trabajo con el objetivo de llegar a un aprendizaje significativo
Cuestión 3 - ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en el aprendizaje de los alumnos?	Creen que los requisitos impiden el aprendizaje o no saben contestar.	Ven los requisitos o su ausencia como algo que limita el aprendizaje discente.	Entienden que los requisitos son la fundación sobre la cual el conocimiento debe ser construido.
Cuestión 4 - ¿Sus alumnos poseen esos requisitos?	Creen que los alumnos no poseen los requisitos necesarios para aprender.	Creen que los estudiantes los tienen parcialmente o que una parte del grupo los tienen.	Creen que todos o la mayor parte de los alumnos los poseen.
Cuestión 5 - ¿Qué hace usted cuando no los poseen?	No adaptan sus actividades a las necesidades de los alumnos. Mantienen su manera de trabajar,	Ajustan la actividad didáctica a las necesidades del alumno, pero sin el objetivo de lograr un	Cambian sus estrategias de enseñanza con el objetivo de tornar el aprendizaje más significativo para

	independientemente de lo que pase en el aula.	aprendizaje significativo.	sus alumnos.
--	---	----------------------------	--------------

Fuente: Elaboración propia.

5.2.1.2- Resultados

A continuación serán presentados los datos obtenidos a partir de las preguntas relativas al apartado sobre requisitos para el aprendizaje. Para la adecuada comprensión de las cuestiones siguientes es importante saber que se refieren a la última pregunta del primer apartado del guion de entrevista (ver anexo 1) que es “3- ¿Cuáles son las tres cosas más importantes que tus alumnos deben aprender en su disciplina?”.

Las respuestas a la Cuestión 4 – “¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender las tres cosas más importantes en su disciplina?” fueron clasificadas según los elementos propuestos por Pozo (2008), ya referidos anteriormente: resultados, procesos y condiciones.

5.2.1.2.1- Datos cuantitativos de la cuestión 4

De acuerdo con lo que ha sido descrito en la metodología, las frecuencias de las respuestas fueron analizadas en el *software* SPSS. Los datos fueron sometidos a una ANOVA de diseño mixto, con el objetivo de saber si había diferencias en las maneras de contestar de los entrevistados agrupados por disciplina, género y experiencia docente.

Tabla 5.26
Respuestas a la Cuestión 4

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Resultados	0.34	0.60
Procesos	1.53	1.30
Condiciones	0.28	0.58

Como se puede observar en la Tabla 5.26, los participantes de este estudio, en la totalidad, piensan que los requisitos para aprender son más en términos de Procesos que de Resultados o Condiciones. Estas diferencias son estadísticamente significativas, siendo $p < 0,001$, entre Procesos y Resultados, y $p < 0,001$, entre Procesos y Condiciones.

Esto parece ser un dato interesante ya que los docentes que se orientan por la Teoría Directa no suelen tener en cuenta los procesos, mientras que los interpretativos y los constructivos sí que los tienen.

Tabla 5.27
Respuestas a la Cuestión 4 de los profesores agrupados por disciplina

Psicología de la Educación		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Resultados	0.13*	0.34
Procesos	1.94	1.57
Condiciones	0.31	0.60
Otras disciplinas		
Resultados	0.56*	0.73
Procesos	1,13	0.81
Condiciones	0.25	0.58

Nota. * $p < ,050$.

En relación a las respuestas categorizadas como Resultados, se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores de psicología de la educación y los profesores de otras disciplinas ($p < 0,041$), siendo que estos últimos hacen más hincapié en los resultados del aprendizaje como requisitos para aprender que sus compañeros de psicología educacional (0,56 contra 0,13).

Sobre las respuestas clasificadas como Procesos, no se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las respuestas dadas por los dos grupos de profesores (psicología de la educación y otras asignaturas). Igual resultado se ha encontrado en relación al grupo de respuestas categorizadas como condiciones.

Tabla 5.28
Respuestas a la Cuestión 4 de los profesores agrupados por género

Hombres		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Resultados	0.67*	0.78
Procesos	1.17	1.27
Condiciones	0.33	0.65
Mujeres		
Resultados	0.15*	0.36
Procesos	1,75	1.29
Condiciones	0.25	0.55

Nota. * $p < ,050$.

Al igual que ha pasado en la agrupación de los entrevistados por disciplina, cuando se los ha agrupado por género, las diferencias estadísticamente significativas fueron encontradas solo entre las respuestas categorizadas como resultados. En este caso, los hombres se refieren más veces que las mujeres a esta categoría de requisitos para aprender ($p < 0,016$).

Tabla 5.29
Respuestas a la Cuestión 4 de los profesores agrupados por experiencia docente

Hasta diez años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Resultados	0.29	0.61
Procesos	1.57	1.34
Condiciones	0.36	0.63
Más de diez años		
Resultados	0.39	0.61
Procesos	1.50	1.30
Condiciones	0.22	0.55

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los entrevistados sobre los requisitos para aprender, cuando estos fueron agrupados por experiencia docente.

Como se puede deducir de los datos anteriores, si los entrevistados son profesores de psicología de la educación y/o mujer, hay una menor probabilidad de que esperen que el alumno ya tenga aprendizajes consolidados para que siga aprendiendo con éxito. Para Pérez Echeverría, Pozo y Rodríguez (2003, p. 40) “las formas más simples del aprendizaje (y la enseñanza) tienden a centrarse en los productos o resultados, es decir, en los cambios que se producen como consecuencia de dicho aprendizaje”. En cambio, las concepciones más avanzadas tenderían a centrarse en los procesos de aprendizaje.

En una investigación realizada con estudiantes de psicología como participantes, estos últimos autores (Pérez Echeverría, Pozo y Rodríguez, 2003) encontraron que los estudiantes con una formación explícita en psicología del aprendizaje tendían a presentar concepciones más complejas sobre aprendizaje. Tal vez este conocimiento más elaborado sobre el aprendizaje y sus procesos pueda explicar las diferencias encontradas entre las concepciones de los profesores de psicología de la educación y los de otras disciplinas, descritas en el párrafo anterior.

En relación al género, no se ha encontrado en la literatura ningún resultado que pudiera ser comparado a los que fueron aquí encontrados y que ayudasen a interpretarlos. Sin embargo, las medias obtenidas nos pueden dar pistas que lleven a la comprensión.

Aunque las diferencias entre las respuestas categorizadas como Procesos no fueron estadísticamente significativas cuando los entrevistados son agrupados por Disciplina y por Género, hubo diferencias significativas entre las respuestas clasificadas como Resultados y Procesos en la comparación tanto por Disciplinas como por Género ($p < 0,001$ y $P < 0,002$, respectivamente). Esta relación muestra que quien piensa más en términos de Resultados, pensará menos en términos de Procesos y viceversa.

Siendo así, los profesores de psicología de la educación y/o las profesoras son los que más se acercan al concepto vigotskiano de “zona de desarrollo próximo”, que recomienda no tomar como punto de partida para nuevos aprendizajes lo que el alumno ya sabe o ya es capaz de hacer por sí solo. Pero se debe partir de lo que está en proceso para llevar al aprendiz a nuevos resultados de aprendizaje.

5.2.1.2.2- Datos cualitativos de la cuestión 4

En la categoría Resultados se han reunido las respuestas relativas a los comportamientos que cambiaron como consecuencia del aprendizaje y que sirven de requisitos para nuevos aprendizajes.

Ser um bom leitor, eu diria que é um primeiro requisito. (06, Otr)

Essa questão de ler, interpretar e escrever, são algumas habilidades básicas que eu acho que, em qualquer processo educativo, essa é uma questão. (15, Otr)

Idealmente, que os alunos viessem de uma disciplina imaginariamente pensada de introdução à psicologia, o que não acontece. (20, Psi)

Eu diria que, inicialmente, as disciplinas básicas do curso da psicologia, como os processos psicológicos básicos. (32, Psi)

En el conjunto de respuestas aquí ubicadas hay dos grandes temas a los que pertenecen las respuestas: las habilidades de lectura y escritura y los contenidos específicos de la disciplina, principalmente de la asignatura de psicología de la educación.

Las respuestas que fueron clasificadas como relativas a Procesos son las que se refieren a la actividad mental de la persona que está aprendiendo que hacen posibles estos cambios.

Ter vontade de aprender. (08, psi).

Para mim, o primeiro é a vontade. (16, psi).

O interesse dos alunos. (25, psi).

Para aprender, eu acho que eles precisam de ter interesse. (24, otr).

Ter uma vontade de mudança, de provocar uma mudança positiva. (28, otr).

Los procesos más referidos por los profesores fueron, sin lugar a dudas, aquellos relacionados con lo que la literatura psicológica llama de motivación. Para nuestros profesores, mucho más importantes que los aspectos cognitivos, son los afectivos que sirven de base para los aprendizajes.

Estos hallazgos están de acuerdo con los datos encontrados por De la Cruz y Pozo (2003), que investigaron las concepciones sobre la enseñanza de profesores universitarios divididos en dos grupos: Uno de profesores de disciplinas (biología, matemáticas y educación física) y otro del área de formación docente, grupo semejante al de nuestros entrevistados. Al final del estudio, los autores (De la Cruz y Pozo, 2003) concluyen que:

Los profesores orientados hacia la transmisión procuran presentar de manera diferente los contenidos, ordenándolos por niveles de dificultad, trabajando la estructura lógica. La preocupación por la eficacia les lleva a plantear el problema desde lo que los alumnos deben aprender. Por el contrario, los facilitadores preocupados por la incorporación del conocimiento tienden a poner el acento en los aspectos motivacionales y asumen contenidos de hecho que responden a los intereses más próximos e inmediatos a los alumnos, olvidando y postergando en parte lo que sería conveniente aprender. (p.153)

Los profesores “orientados hacia la transmisión”, en el referido estudio, serían los profesores de las disciplinas. Y los “facilitadores”, estos que ponen el acento en los aspectos motivacionales, al igual que los entrevistados de la presente investigación, son los que están a cargo de la formación docente.

Por último, las respuestas clasificadas como relativas a las Condiciones para aprender son las que hacen hincapié en el tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha los procesos de aprendizaje.

Acho que a primeira coisa que eu venho tentando é valorizá-los enquanto ser humano e trabalhar com a diferença. (01, Psi).

Eu acho que seria um requisito ter uma interdisciplinaridade um pouco maior na formação da graduação. (04, Psi).

A gente tem que estar provocando os alunos, estar trazendo textos que tragam algo que possa desafiar, que possa estimular eles a experimentar, pensar de uma outra forma. (12, otr).

Eu coloco como a presença de um professor bem preparado no campo, bem formado, um currículo que possa pleitear de forma pertinente e relevante os conteúdos e as atividades inerentes a esse tipo de campo, da ciência da educação. (30, Psi).

Como se pudo inferir a partir de la lectura de los extractos seleccionados, no hubo un tema común entre las respuestas agrupadas en esta categoría. Cada profesor tiene sus ideas muy distintas de lo que pueden ser las condiciones a partir de las cuales el aprendizaje se pondrá en marcha.

5.2.1.2.3- Datos cuantitativos de las preguntas 5 a 8

Las respuestas a las preguntas siguientes, fueron analizadas de acuerdo con el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, propuesto por Pozo et al. (2006). De esta manera, los extractos aquí identificados fueron agrupados en tres categorías: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva, de acuerdo con los criterios presentados en el Cuadro 5.2.

Tabla 5.30
Respuestas a las Cuestiones 5 a 8

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	0.59	0.61
Interpretativa	1.66*	1.07
Constructiva	0.88	0.91

Tras someter los datos a una ANOVA de medidas repetidas, se puede afirmar que los docentes entrevistados piensan sobre los requisitos para aprender a partir de una concepción Interpretativa, más que en concepciones Directa o Constructiva. Hay diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas clasificadas como Interpretativa y Directa ($p < 0,001$), así como entre las respuestas clasificadas como

Interpretativa y Constructiva ($p<0,024$), siendo que la frecuencia de las respuestas Interpretativas es siempre mayor. No fueron encontradas diferencias significativas entre las respuestas categorizadas como Directa y Constructiva.

Estos datos están de acuerdo con los encontrados por Pozo et al. (2006a), que indican una tendencia de los docentes asumieren esta concepción intermedia sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Tabla 5.31
Respuestas a las Cuestiones 5 a 8 de los profesores agrupados por disciplina

Psicología de la Educación		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	0.50	0.52
Interpretativa	1.63	1.09
Constructiva	1.00	0.73
Otras disciplinas		
Directa	0.69	0.70
Interpretativa	1,69	1.08
Constructiva	0.75	1.07

Tabla 5.32
Respuestas a las cuestiones 5 a 8 de los profesores agrupados por género

Hombre		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	0.50	0.52
Interpretativa	1.67	1.37
Constructiva	1.08	1.08
Mujer		
Directa	0.65	0.67
Interpretativa	1,65	0.88
Constructiva	0.75	0.79

Tras realizar las ANOVAS de diseño mixto, comparando las medias de las frecuencias de las respuestas por disciplina, género y experiencia docente de los entrevistados, tal como se puede observar en las tablas anteriores, no fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre los respectivos grupos. Es posible que esta “indiferenciación” en relación a los criterios de agrupación elegidos (disciplina, género y experiencia) pueda ser explicada por la tendencia general a adoptar concepciones Interpretativas, presentada por los docentes.

Tabla 5.33
Respuestas a las Cuestiones 5 a 8 de los profesores agrupados por tiempo de docencia

Hasta diez años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	0.43	0.51
Interpretativa	1.64	1.01
Constructiva	1.07	1.00
Más de diez años		
Directa	0.72	0.67
Interpretativa	1.67	1.14
Constructiva	0.72	0.83

5.2.1.2.4- Datos cualitativos de las preguntas 2 a 5

Se ha tomado como punto de partida las ideas de Torrado y Pozo (2006), para quien los profesores que tienen una concepción directa de enseñanza y aprendizaje no hacen uso didáctico de los conocimientos previos. Los que poseen una concepción interpretativa creen que es importante conocer lo que el alumno sabe, para enseñarlo correctamente, mientras que los de la concepción constructiva entienden que estos conocimientos son principios a partir de los cuales se construye todo el aprendizaje.

5.2.1.2.4.1- Cuestión 5: ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en la enseñanza (es decir, en tu práctica)?

Para los profesores que tuvieron extractos de respuestas caracterizados como siendo representativos de la teoría directa, los requisitos no interfieren en la práctica o ellos no saben identificar lo que serían estos requisitos.

Ningún profesor de psicología ha dado alguna respuesta que pudiera ser ubicada dentro de la concepción directa de enseñanza y aprendizaje. Los dos únicos extractos de este grupo pertenecen a profesores de las otras disciplinas:

Eu não sei. Por que, na verdade, eu não consigo... Eu tenho dificuldade até de entender o que seria pré-requisito. Quando eu penso em pré-requisito, eu fico pensando assim, seriam algumas disciplinas? Entendeu? Não sei... (13, otr).

Com a presença ou ausência [de los requisitos] eu vou fazer o mesmo trabalho, eu vou fazer o meu trabalho... (28, otr).

La distribución de los extractos en las siguientes categorías fue equilibrada, estando cada una compuesta por trece fragmentos de respuestas. Los profesores de los

dos grupos que adoptan una concepción interpretativa ven los requisitos como un obstáculo al aprendizaje, como algo que dificulta o incluso impide el éxito de su trabajo:

Sim, interfere muito. Inegavelmente, quando a gente pega uma aluna na turma, que ela não corresponde, que ela não apresenta vontade e que ela não apresenta interesse, essa... Acontece comigo, a desmotivação também vem, me acompanha. Eu não vou negar. (16, psi).

Acho que interfere, por que, por exemplo: Se a turma chega sem nenhum conhecimento prévio daquele assunto, sobre a disciplina, chega sem nenhum conhecimento prévio dado até mesmo pela leitura dos textos, né? Se você pega uma turma que está muito distante daquele conteúdo que você vai trabalhar naquela aula, é difícil que aquela aula faça algum sentido. (26, psi).

Ela interfere na medida em que eu espero que meu aluno ele construa uma compreensão. Para ele construir uma compreensão, ele precisa ser leitor. Ele não pode apenas interpretar realidades a partir do que ele já construiu na sua relação com o mundo e com o imediato. Eu acho que precisa ser substituído com a produção acadêmica sobre isso. (06, otr).

Para los profesores de concepción constructiva las dificultades existen, pero siempre buscan partir de lo que los alumnos les presentan para desarrollar su trabajo con el objetivo de llegar a un aprendizaje significativo:

Bom, a gente às vezes percebe que não está alcançando o aluno, e quando eu percebo que não estou alcançando o aluno, quando a turma não está conseguindo se integrar, no sentido de perceber o objetivo, eu sempre tento retomar os objetivos iniciais. - O que a gente precisa alcançar? – Qual é a compreensão que a gente precisa construir? Eu tento sempre partir do que é significativo para eles. (17, psi).

Eu tenho tentado ao máximo a alteridade dentro da sala de aula. Tentar me colocar no lugar do outro e tentar me colocar nos aspectos do perfil desse grupo. Não quero dizer perfil de uma maneira fechada, também como molde, mas o que é que esse grupo demanda de mim, professora, na condição de facilitar alguns caminhos, propor alguns caminhos para que eles consigam adentrar nos caminhos da autoformação. (18, otr).

5.2.1.2.4.2- Cuestión 6: ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en el aprendizaje de los alumnos?

Los extractos aquí ubicados presentan una nítida gradación a lo largo de las tres concepciones de enseñanza y aprendizaje, partiendo de los requisitos (o la ausencia de ellos) como algo que impide, pasando por la idea que dificultan, hasta llegar a verlos como lo que posibilita el aprendizaje. La mayoría absoluta de las respuestas se concentra en la posición intermedia.

Entre los participantes que adoptan la concepción directa, algunos declaran no saber qué hacer con los requisitos para aprender que sus alumnos disponen:

A gente fala muito de que aluno tem que vir já com algumas aprendizagens prévias, né? Com estratégias de aprendizagem. Mas a gente não sabe muito bem como investigar isso. Então, assim, primeira semana de aula ou as duas primeiras semanas de aula que eu investigo muito a relação deles com a disciplina, com a educação, mas como é que seria investigar as estratégias e os conhecimentos prévios? Acho que a gente, eu pelo menos, não sei como fazer isso. (26, psi).

Mas eu não sei, assim, ter uma clareza grande sobre essa situação. (11, otr).

Los demás creen que los requisitos o su ausencia imposibilitan el aprendizaje:

Eu acho que bloqueia mesmo! Se você já está certo que você já sabe, para quê que você vai aprender coisas novas? Para quê que se vai aderir àquela disciplina? - Que coisa mais chata! - Já sei! - Isso já é sabido! - Não estou nem afim. (27, psi).

Se não tem interesse e se não faz sentido, certamente não vão aprender. (24, otr).

Los profesores que adoptan una posición interpretativa frente a la pregunta en foco ven los requisitos o su ausencia como algo que limita el aprendizaje discente:

Acho que esse não envolvimento, esse 'não identificar-se' como docente, como futuro docente, como licenciatura, isso tanto dificulta a minha interação enquanto docente ao ensinar, mas também diretamente a aprendizagem deles. (01, psi).

A ausência desse requisito prejudica, dificulta ao aluno essa capacidade de elaborar. Ser um alguém que possa elaborar, refletir e refletir construtivamente e elaborar. Me irrita muito, isso. (05, otr).

Por último, los profesores de concepción más constructiva en relación al tema, entienden que los requisitos son la base sobre la cual el conocimiento debe ser construido:

Eu entendo que o processo de aprendizagem na graduação ele atende a essa relação que é mediada pelo professor, que é mediada pela leitura do material, pelas

relações que são estabelecidas no processo de sociabilidade em sala de aula. Quando eu consigo garantir esses elementos todos, eu imagino que o processo de aprendizagem ele está acontecendo. (10, psi).

Se eu parto desse pressuposto, eu acho que ele sempre ajuda. Quando eles têm essa possibilidade da compra, de se deixar embalar. Talvez, porque eu acho que o que eu me proponho nessa disciplina, a relação da aprendizagem, está muito ligada à vivência e à experiência que eles... E não a algum conceito, que até me pergunto, às vezes, se não tem essa carência de um conceito. (14, otr).

5.2.1.2.4.3- Cuestión 7: ¿Sus alumnos poseen esos requisitos?

Esta pregunta ha generado una serie de respuestas más cortas que las anteriores. Los profesores se distribuyen entre los que creen que sus estudiantes no poseen los requisitos necesarios para aprender; los que creen que los estudiantes los tienen parcialmente o que una parte del grupo los tienen; y aquellos que ven estos requisitos en todos o en la mayor parte de los alumnos.

Fueron clasificadas como representantes de la concepción directa las respuestas que negaban la existencia de los requisitos necesarios para el aprendizaje de las asignaturas:

Eu tenho visto muitas dificuldades de foco, de síntese, de concentração, mesmo durante o período da aula, né? (26, psi).

Não, porque nós vivemos num contexto em que eles não conhecem isso em casa, correto? Eles não conhecem isso na dinâmica da sociedade de hoje, não existe muito essa questão da disciplina. (07, otr).

Não. Em hipótese nenhuma. (09, otr).

La posición intermedia, aquí llamada de concepción interpretativa, una vez más concentra la mayoría de las respuestas. Sin embargo, hay una expresiva diferencia entre la cantidad de extractos producidos por los profesores de psicología de la educación y los producidos por los demás profesores. Fueron encontrados once extractos para el primer grupo y apenas dos para el segundo.

Em potencial, sim. Mas, às vezes, por vários motivos, alguns se negam a isso. (16, psi).

Depende! Depende da turma e depende dos alunos. (21, psi).

Não há um padrão de alunos. Eu já tive oportunidades de trabalhar com turmas de respostas muito rápidas. Eu já tive oportunidade de chegar no final e falar: - Puxa vida, foi sofrido para mim, foi sofrido para eles e a gente conseguiu muito pouco em relação aos propósitos. (06, otr).

Los extractos clasificados como constructivos fueron los de menor cantidad. Apenas cinco, siendo que un único profesor de psicología de la educación ha expresado su creencia en los requisitos de sus estudiantes para aprender:

Eu acho que sim. Acho que o desafio é ajudar a eles a entender que eles possuem, muitas vezes. (27, psi).

De uma maneira geral, sim. A maioria mesmo possui todos esses casos que eu falei para você, desses requisitos que eu acho que são basilares. (22, otr).

Eu estou satisfeita. De um modo geral os alunos demonstram interesse e eles se implicam nas atividades que são as propostas. (24, otr).

5.2.1.2.4.4- Cuestión 8: ¿Qué hace usted cuando no los poseen?

Esta es la última pregunta del apartado de los requisitos para aprender, que es el foco de este artículo. Hubo un equilibrio de extractos de respuestas categorizados como representantes de la teoría interpretativa (diez extractos) y los clasificados como teoría constructiva (once extractos). Apenas dos extractos fueron categorizados como de la teoría directa.

Los dos profesores que tuvieron sus respuestas ubicadas en la teoría directa, ambos del grupo de profesores de diversas asignaturas, no parecen creer en la adaptación de sus actividades a las necesidades de los alumnos. Antes bien, prefieren mantener su manera de trabajar, independiente de lo que pase en el aula:

Fica muito difícil. Muito difícil porque daí eu preciso quase que mudar. (14, otr).

Eu continuo com a mesma proposta, não me abato entendeu? Aí, isso eu já demarqueei, é isso que estou falando o projeto é mais meu, eu não vou, eu costumo falar isso em sala logo: Eu não vou me contaminar com a alheia, entendeu? Eu tenho uma proposta, se a proposta deles não combina com a minha proposta de expectativa, paciência. (20, otr).

Las respuestas ubicadas en la teoría interpretativa fueron las que demostraban una disposición de los entrevistados para ajustar la acción a la necesidad de los

alumnos. Este ajuste, todavía, no tenía como objetivo tornar el aprendizaje más significativo.

Hubo igualdad en el número de extractos emitidos por ambos grupos, ya que cada uno ha contribuido con cinco extractos. Sin embargo, las igualdades son apenas numéricas. Los profesores de psicología educacional concentran sus esfuerzos en sensibilizar sus estudiantes para la importancia o utilidad de lo que debe ser aprendido, mientras sus compañeros prefieren reforzar la lectura relativa a su materia:

É a questão da sensibilização, trabalhar com diversos recursos, tentar mostrar como aquilo ali pode ser útil. (08, psi).

É isso. Eu tento mostrar a importância da disciplina para o trabalho deles, né? O grande problema é que a grande maioria não quer ser professor, não é? (16, psi).

Eu indico, além das leituras obrigatórias, indico bibliografia complementar. (05, otr).

Cara, eu trago textos que debatem isso. (09, otr).

Eu tento ver onde é que está a dificuldade e tento preencher essa lacuna fornecendo textos, conversando horas extras. (22, otr).

Las respuestas constructivas, que para esta pregunta son la mayoría, se caracterizan por demostrar que los docentes buscan cambiar sus estrategias de enseñanza con el objetivo de tornar el aprendizaje más significativo para sus alumnos.

Hay una diferencia sutil de postura entre los dos grupos. Los profesores de psicología ponen énfasis en el cambio de metodología y utilización de estrategias variadas. Y los profesores de las demás disciplinas, además de estos cambios, parecen estar más abiertos a la posibilidad de ofrecer una atención más individualizada a sus discentes:

O que eu faço? Eu acho que a gente tenta encontrar estratégias. (01, psi).

Eu vou construindo novas estratégias ao longo do caminho. (10, psi).

Eu tento diversificar um pouco a metodologia, né? (26, psi).

Eu começo de onde é o ponto de partida deles. Se eu precisar sentar pra poder me dedicar a ele, eu faço isso. (03, otr).

Eu tenho tentado intervir, intervenho até individualmente. Eu tenho me disponibilizado muito para os estudantes, para atendimentos, dentro do percurso da disciplina, por exemplo, pegando a esse componente que a gente tá falando, eu me disponibilizo, por e-mail, pessoalmente. (18, otr).

5.2.1.3- Conclusiones

Este apartado tuvo como objetivo analizar las concepciones de los profesores sobre los requisitos para aprender y la relación enseñanza-aprendizaje, así como evaluar las posibles diferencias entre las concepciones de los entrevistados siendo agrupados por disciplina, género y experiencia docente.

Sobre las concepciones de los profesores, el primer objetivo, se encontró que la mayoría se ubica en una posición intermedia denominada Teoría Interpretativa. De hecho, al analizar trece estudios sobre concepciones implícitas, Scheuer y Pozo (2006) encontraron que la mayor parte de los profesores y alumnos de diversos niveles educacionales también adoptaban la teoría interpretativa como concepción que conducía implícitamente sus respectivas enseñanzas y aprendizajes. En líneas generales, de acuerdo con Torrado y Pozo (2006) quienes adoptan esta perspectiva entienden que los conocimientos previos de los alumnos deben detectarse para ser substituidos por los conocimientos científicos.

En relación al segundo objetivo, se han encontrado diferencias significativas apenas en relación a las respuestas dadas a la primera pregunta y categorizadas como Resultados. De acuerdo con lo que se ha comentado anteriormente, los hombres y/o profesores de otras disciplinas que no pertenecen a psicología de la educación tienden a valorar más lo que sus alumnos ya saben como punto de partida del aprendizaje. Los profesores de psicología y/o mujeres, sin embargo, tienden a valorar más los procesos de aprendizaje. Estos hallazgos relativos a la agrupación por disciplinas están de acuerdo con los que encontraron Pérez Echeverría, Pozo y Rodríguez (2003), junto a estudiantes universitarios. Según estos autores los estudiantes con mayor conocimiento de psicología tendían a pensar en el aprendizaje más en términos de sus procesos que de los resultados.

De acuerdo con los datos aquí presentados, cabe decir que la mayoría de los docentes entrevistados creen que no todos los estudiantes poseen los requisitos necesarios para aprender las materias. Tanto la ausencia como la presencia de estos requisitos son vistas como obstáculos que dificultan el trabajo pedagógico y limitan el aprendizaje. Frente a este escenario, buscan ajustar sus actividades didácticas intentando sensibilizar a los alumnos sobre la necesidad de aprender o forneciendo fuentes de informaciones adicionales, pero sin que el objetivo de estas acciones sea necesariamente construir un aprendizaje significativo.

Tomando en consideración que el actual estado del conocimiento en el campo de la psicología del aprendizaje apunta la concepción constructiva del aprendizaje como la que mejor explica este proceso (Pozo, 2008), es un aspecto importante para la formación docente percibir a partir de los datos, sumando las respuestas directas e interpretativas, que los profesores entrevistados tienden más hacia concepciones menos elaboradas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa importancia aumenta por el hecho de que los participantes son formadores de otros profesores, siendo que los profesores de psicología de la educación tienen como una de sus metas, ayudar a sus alumnos a comprender los procesos de aprendizaje, incluyendo ahí el papel de los conocimientos previos y/o de los requisitos en dichos procesos.

Empezar por las palabras de Woolfolk Hoy y Murphy (2001) puede ayudar a reflexionar sobre los datos relativos al segundo objetivo:

Una gran parte del reto de enseñar psicología de la educación es ayudar a los estudiantes a ver el poder del conocimiento previo actuando en su propia vida – y no sólo como un término clave en un capítulo sobre los enfoques cognitivos del aprendizaje o como la respuesta a una pregunta de opción múltiple. (Woolfolk Hoy; Murphy, 2001, p. 168).

Partiendo del principio que los procesos de aprendizaje fueron tradicionalmente objeto de estudio de la ciencia psicológica, es legítimo esperar que aquellos que enseñan psicología de la educación tengan un conocimiento diferenciado sobre el tema, incluso cuando comparado a otros docentes que, de manera más o menos cercana, tienen el aprendizaje como tema de sus reflexiones teóricas.

La indiferenciación en relación al grupo de profesores de otras asignaturas sumada al número de extractos categorizados como representantes de las teorías directa e interpretativa, parecen corroborar la creencia de Strauss (2001) en que incluso expertos en el área del aprendizaje pueden mantener concepciones psicológicas ingenuas sobre el mismo cuando están enseñando.

Para el campo de la formación de profesores, esos hallazgos tienen su contribución en la medida que refuerzan las ideas anteriormente defendidas por Scheuer y Pozo (2006), que afirman que no basta con apropiarse del discurso constructivista para haber un verdadero cambio conceptual y representacional que se traduzca en una práctica en armonía con este discurso. Es necesario que los profesores responsables de

difundir este discurso también se sometan a constante reflexión para disminuir al máximo la distancia entre lo que dicen y lo que hacen.

5.2.2 – Organización de la enseñanza

De acuerdo con lo que se ha mencionado en el apartado sobre los requisitos para aprender, para Pozo (2008) el aprendizaje puede ser analizado a partir de tres elementos importantes: los resultados, que son lo que se aprende o lo que cambia como consecuencia del aprendizaje; los procesos, o la actividad mental de la persona que está aprendiendo; y las condiciones, o el tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha los procesos de aprendizaje.

En este apartado, que trata de la organización de la enseñanza, las preguntas realizadas se referían básicamente a las condiciones de aprendizaje ofrecidas por los profesores (incluyendo el rol docente en la relación enseñanza/aprendizaje) y las conductas discentes frente a estas condiciones.

Para Knight (2008), la buena enseñanza comprende cinco momentos:

- 1- Ser y hacer, es decir, el profesor debe basar su práctica en lo que los estudios de investigación sugieren, pero también presentar cualidades humanas o personales que resultan atractivas a los estudiantes;
- 2- Los docentes deben utilizar buenos guiones de instrucción;
- 3- Deben también planear secuencias de aprendizaje y enseñanza adecuadas;
- 4- Diseñar las asignaturas de manera que los estudiantes tengan las máximas oportunidades de aprendizaje;
- 5- Un ambiente con una arquitectura favorable al aprendizaje.

Para Huertas (2009), en un texto cuyo tema principal es la motivación para aprender, los cambios en la organización docente que más resaltan los alumnos son:

- 1- Estimular la curiosidad y la novedad de un aprendizaje;
- 2- Remarcar el sentido y la utilidad de una actividad;
- 3- Uso de imágenes y ejemplos durante la enseñanza;
4. La colaboración, la ayuda y la cercanía del profesor;
- 5- La claridad y la organización de la materia;
- 6- Una evaluación también clara, justa y equitativa (p. 180).

De estas dos listas presentadas arriba se puede deducir que las buenas condiciones de aprendizaje, además de la organización de lo que se hace en el aula y de las efectivas prácticas de enseñanza, también incluyen las propias características docentes.

En esta misma línea de razonamiento, Biggs (2008) presenta una serie de cuatro factores importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje que a lo mejor se podrían utilizar como síntesis de los presentados anteriormente:

- 1- Una base de conocimientos bien estructurada;
- 2- Un contexto motivador adecuado;
- 3- La actividad del aprendiz;
- 4- La interacción con los demás (p. 100).

En otro listado de diez competencias docentes para la enseñanza universitaria, Zabalza (2013) pone en primer lugar la competencia para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con este autor, solamente señalar un listado de temas o referir alguna orientación metodológica sin concretar no es desarrollar una planificación del curso. El autor explica por qué en la siguiente cita:

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suele incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles (Zabalza, 2013, p. 73).

Como se puede ver en las líneas precedentes, parece quedar claro que lo que pasa en el aula, o mejor dicho, el currículum que proporciona las condiciones reales de aprendizaje para los alumnos es una mezcla de documentos oficiales interpretados en la práctica por el docente. Esta interpretación está siempre sesgada por las características personales, experiencia y concepciones sobre la enseñanza (nuestro objeto de estudio). Sobre esto, se comentará más a continuación.

Pozo (2008) nos ofrece una tipología de modelos de profesores que sintetizan maneras de pensar y de actuar en la docencia. Estas maneras van desde una concepción más realista del conocimiento hasta una actitud epistemológica más constructiva. El

primer modelo sería el “proveedor”, un tipo que se acerca más a lo que solemos llamar de profesor tradicional. Su función es dar el conocimiento elaborado para ser incorporado y posteriormente repetido por los alumnos.

El segundo tipo sería el “modelo”, aquél en que el aprendiz debe reflejarse para imitarlo. El tercer tipo sería el “entrenador”, que establece un programa de actividades para que el aprendiz las siga y supervisa su cumplimiento, corrigiendo los posibles errores. El cuarto modelo docente sería el maestro “tutor”, aquél que fija los objetivos generales del aprendizaje pero colabora con el aprendiz para establecer sus metas concretas de aprendizaje y los medios para alcanzarlas, cediendo parte de la responsabilidad y el control del aprendizaje al alumno. El quinto y último modelo docente propuesto por Pozo (2008) es el “asesor”, aquél que ayuda al aprendiz a caminar hacia sus propios objetivos de aprendizaje, sin tener para este último un plan de aprendizaje previamente establecido.

Como se puede percibir, los modelos descritos arriba pueden ser ubicados en las concepciones más generales sobre enseñanza y aprendizaje adoptadas en el presente trabajo. El proveedor y el modelo corresponderían a ejemplos de la teoría directa, el entrenador correspondería a la teoría interpretativa y el tutor y el asesor a su vez corresponderían a la teoría constructiva.

Otra tipología interesante y basada en un estudio empírico es la encontrada por De la Cruz y Pozo (2003) junto a cuatro grupos de profesores. Para los profesores de biología la enseñanza estaría centrada en el conocimiento de la disciplina y en su organización para la transmisión. Los temas son estructurados de acuerdo con la lógica de la disciplina y los docentes buscan provocar cambios actitudinales y cognitivos específicos en sus estudiantes.

Los profesores de matemática, así como los de biología, también tienen una orientación de la enseñanza centrada en el conocimiento y la transmisión. Pero a diferencia de los primeros, éstos tienen en cuenta los prerrequisitos para la presentación de un nuevo conocimiento. Sin embargo, para los profesores de educación física enseñar significa transmitir el conocimiento a través de la experiencia. Para que dicha transmisión se realice, los profesores deben ejecutar los movimientos y los alumnos reproducirlos, bajo la valoración y corrección de los docentes.

Por último, pero no menos importante, estarían los profesores del área de formación docente. Para estos profesores la enseñanza consiste en facilitar el

aprendizaje. “Para ello deben motivarlos, estimularlos, promover la capacidad de problematizar, de cuestionar y criticar las teorías y la propia experiencia.” (De La Cruz y Pozo, 2003, pp. 149-150).

En este apartado serán analizadas las preguntas 9 a 12 del guión de entrevistas, que como ya fue mencionado en la introducción, se refieren al apartado de organización y actividades de enseñanza. Las preguntas hechas fueron:

9- ¿Cómo se distribuye lo que debe aprenderse en función de su grado de dificultad?

10- ¿Podría usted describir una clase típica suya?

11- ¿Cuál es su papel/función como profesor?

12- ¿Cómo describiría usted el comportamiento de sus alumnos en el aula y cómo cree que deberían comportarse?

5.2.2.1- Criterios de análisis

Al igual que en el primer apartado, dedicado a los requisitos para aprender, las respuestas de este apartado fueron analizadas de acuerdo con los conceptos más generales de las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje, pero también bajo los criterios recogidos en el Cuadro 4.3, en el apartado metodológico. Para los que piensan a partir de la Teoría Directa, las actividades de enseñanza se organizan en función del contenido (Torrado & Pozo, 2006). Enseñar sería dar información al alumno sobre lo que éste tiene que hacer, valorando lo que él consigue realizar con esa información (Torrado & Pozo, 2006). La enseñanza estaría más centrada en el profesor que en los alumnos, privilegiando el trabajo individual, la disciplina y homogeneidad de los grupos (Perez Echeverría et al, 2006).

Para los que piensan a partir de la Teoría Interpretativa, las actividades son estructuradas en función de las acciones - motoras o cognitivas – siempre reguladas por el profesor (Torrado & Pozo, 2006). Se explica al alumno el porqué de lo que hace, llevándolo a reflejar, pero regulado externamente por el profesor (Torrado & Pozo, 2006). El profesor asume la diversidad de alumnos, pero la cooperación no debe impedir la enseñanza unidireccional y homogénea, que asegure los saberes necesarios para todos (Perez Echeverría et al., 2006).

Finalmente, para los que piensan a partir de la Teoría Constructiva, la enseñanza es organizada a partir del alumno, estimulando, a partir de los conocimientos previos, una reflexión sobre sus acciones y promoviendo una reflexión interna y metacognitiva de las mismas (Torrado & Pozo, 2006). Las actividades son guiadas por la necesidad de promover en el alumno procesos de reflexión y regulación sobre su propia práctica (Torrado & Pozo, 2006). El profesor promueve la estructura dialógica, fomentando la diversidad, la cooperación, un aprendizaje más “horizontal” (Pérez Echeverría et al., 2006).

A continuación serán presentados los criterios de análisis específicos para cada cuestión. Las preguntas de la 9 a la 11 fueron analizadas bajo las orientaciones descritas anteriormente. Por su parte, la cuestión 12 fue analizada bajo un criterio particular, que será explicado más adelante.

Cuadro 5.3 *Criterios de análisis del apartado sobre organización de la enseñanza*

Teorías Implícitas Cuestiones	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
9- ¿Cómo se distribuye lo que debe aprenderse en función de su grado de dificultad?	No jerarquiza o lo hace al revés, con los contenidos más difíciles al comienzo y los más fáciles al final.	Organiza los contenidos más en función de la estructura de la disciplina.	Ajusta el grado de dificultad en función de las habilidades de los alumnos.
10- ¿Podría usted describir una clase típica suya?	Es una clase que puede haber participación de los alumnos, pero está centrada en la presentación del profesor y en la discusión de los textos recomendados.	El profesor se preocupa más en los procesos cognitivos y emocionales de los alumnos, pero aún tiene la principal responsabilidad de presentar los contenidos.	El profesor también se preocupa más por los procesos cognitivos y emocionales, pero sostiene una relación más horizontal con los estudiantes.
11- ¿Cuál es su papel/función como profesor?	El docente es el que controla el proceso de aprendizaje.	El profesor busca intervenir, como mediador o facilitador, en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.	El profesor busca crear las condiciones para que los alumnos desarrollen sus aprendizajes.

La pregunta 12 ¿Cómo describiría usted el comportamiento de sus alumnos en el aula y cómo cree que deberían comportarse?, que también integra este apartado, no ha generado respuestas que pudieran categorizarse de acuerdo con el marco de las teorías implícitas aquí utilizado. Por eso se ha categorizado de manera independiente. Un grupo

de profesores cree que les falta algo a los alumnos: interés, motivación, atención, autonomía, etc. El segundo grupo de entrevistados cree que hay variaciones, que no se puede hablar de los estudiantes como si fueran un grupo homogéneo. Y el tercer grupo ve a los estudiantes desde una perspectiva siempre positiva, como buenos alumnos.

5.2.2.2- Resultados

A continuación serán presentados los resultados obtenidos a partir de las respuestas a las preguntas 9 a 12 del guión de entrevistas, cuyo tema principal es la organización y actividades de enseñanza. Primero serán presentados los datos cuantitativos y a continuación los datos cualitativos.

5.2.2.2.1- Datos Cuantitativos

Para el análisis de los datos cuantitativos se han tomado en consideración solo las repuestas a las preguntas 9 a 11 del guión de entrevistas. Como ya fue explicado anteriormente, estas fueron las únicas respuestas categorizadas bajo los criterios de las teorías implícitas. A continuación se presentan y comentan los datos obtenidos.

Tabla 5.34
Respuesta a las Cuestiones sobre organización de la enseñanza

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	0.96	0.13
Interpretativa	1.53*	0.15
Constructiva	0.63*	0.26

Nota: * $p < 0,050$.

Las respuestas encontradas fueron también sometidas a un ANOVA, y al igual que en el apartado sobre los requisitos para aprender, las más frecuentes fueron las correspondientes a la Teoría Interpretativa. Sin embargo, a diferencia del apartado anterior, la segunda categoría más frecuente fue la de Teoría Directa, quedando la Teoría Constructiva la última en términos de frecuencia.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas solo entre la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructiva ($p < 0,029$). Eso quiere decir que las respuestas de este apartado se concentran entre la Teoría Directa y la Teoría Interpretativa, siendo las de la Teoría Constructiva menos frecuente que las demás.

Al igual que ha pasado con el apartado anterior, sobre los requisitos para aprender, tras someter los datos a un ANOVA, comparando las frecuencias de respuestas de los participantes agrupados por disciplina que imparten, género y experiencia docente, no se encontraron diferencias significativas entre los pares comparados: Psicología de la educación vs. Otras disciplinas; Hombre vs. Mujer; Hasta diez años de enseñanza vs. Más de diez años.

Tabla 5.35

Respuestas a las Cuestiones sobre organización de la enseñanza de los profesores agrupados por disciplina

Psicología de la Educación		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.13	0.19
Interpretativa	1.25	0.21
Constructiva	1.00	0.37
Otras disciplinas		
Directa	0.69	0.19
Interpretativa	1.81	0.21
Constructiva	0.25	0.37

Tabla 5.36

Respuestas a las Cuestiones sobre organización de la enseñanza de los profesores agrupados por género

Hombre		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.00	0.23
Interpretativa	1.42	0.26
Constructiva	0.17	0.43
Mujer		
Directa	0.85	0.18
Interpretativa	1.60	0.20
Constructiva	0.90	0.34

Tabla 5.37

Respuestas a las Cuestiones sobre organización de la enseñanza de los profesores agrupados por tiempo de docencia

Hasta diez años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.00	0.21
Interpretativa	1.29	0.23
Constructiva	1.07	0.40
Más de diez años		
Directa	0.83	0.19
Interpretativa	1.72	0.20
Constructiva	0.28	0.35

A continuación se presentan y comentan los datos cualitativos relativos a las preguntas de 9 a 12 del guión de entrevistas.

5.2.2.2.2- Datos cualitativos

Al igual que ha pasado en el apartado sobre los requisitos para aprender, en el presente apartado se hizo un análisis de los resultados de cada pregunta en particular. Así, tenemos una categorización para cada grupo de respuestas.

5.2.2.2.2.1- Cuestión 9: ¿Cómo se distribuye lo que debe aprenderse en función de su grado de dificultad?

Como se ha descrito en el capítulo metodológico, se hicieron entrevistas piloto para evaluar la comprensión de las preguntas por parte de los entrevistados y aquellas que presentaron problemas de comprensión fueron corregidas. Sin embargo, esta pregunta 9, que no había presentado problemas en las entrevistas piloto, parece haber sido de comprensión un poco difícil para los participantes, ya que muchos pidieron explicaciones sobre la cuestión formulada.

5.2.2.2.2.1.1- Teoría Directa: Para los siete entrevistados que contestaron a esta pregunta en base a la Teoría Directa, no hay una jerarquía de los contenidos en términos de dificultad o, cuando lo hay, esta aparece al revés, con los contenidos más difíciles al comienzo y los más fáciles al final. Aquí, los profesores no parecen hacer caso a las recomendaciones hechas por los autores referidos en la introducción teórica de este apartado. No planean, por ejemplo, secuencias de aprendizaje y enseñanza adecuadas, como sugiere Knight (2008).

A segunda [unidade], do ponto de vista mesmo da gradação, da hierarquia, teria uma dificuldade menor do que a primeira [unidade], mas ainda maior do que a terceira [unidade], porque a terceira geralmente são seminários temáticos. (05, otr)

Eu não estabeleço, não hierarquizo. Eu não hierarquizo, eu parto do pressuposto que o cara entrou aqui e ele tem que dominar e vamos à frente. (09, otr)

Oh... eu não levo muito em consideração o grau de dificuldade não... (22, otr)

5.2.2.2.2.1.2- Teoría Interpretativa: Las catorce respuestas clasificadas como pertenecientes a la Teoría Interpretativa ya demuestran un intento de organización curricular, en gran parte en función de los contenidos propios de las asignaturas.

A minha organização no que diz respeito aos conteúdos, por exemplo, vai para uma organização histórica, fatos históricos, é uma disciplina que requer isso, então chega um determinado momento em que essas ideias são desencadeadas dessa maneira. (18, otr)

Eu trabalho com percurso, então a minha disciplina sempre vai ter um ponto de partida, ela vai ter um ponto de chegada e ela vai ter um caminho. (21, psi)

Las nueve respuestas ubicadas en la categoría Teoría Constructiva evidencian la actitud de los docentes hacia una organización curricular que busca facilitar el proceso de aprendizaje poniendo los contenidos más simples o fáciles al comienzo del curso y los más complejos o difíciles al final de este. Es decir, no es solo una base de conocimiento estructurada sino también organizada de cara a motivar a los alumnos a aprender, como recomienda Biggs (2008).

Geralmente, é o que eu tenho tentado fazer. Eu acho que eles têm um grau de leitura que é bastante grande em psicologia e nem todos têm essa habilidade de leitura pelo histórico de vida deles. Então, o que eu tento fazer é: Primeiro, eu tento mudar o grau de dificuldade ou não de leitura e sempre tenho buscado textos extras. Por exemplo, eu começo com um texto e uma das minhas primeiras questões é: - Como está o texto? - Está difícil? Mas não é o conteúdo do texto, mas sim o texto em si, o tipo de escrita, o estilo de escrita. (01, Psi)

Eu vou aumentando o nível de dificuldade porque a questão principal era definir o objeto. Quando se tem um objeto definido, aí a gente vai para poder definir que referencial é esse que vai ser organizado, vai ser lido pra poder se trabalhar. Para poder construir esse quadro teórico, eu vou sempre trabalhando com eles, mostrando quais são os aspectos que são mais importantes dentro de um referencial (sempre começar de uma visão geral do tema, fazer um breve histórico). Vou apresentando possibilidades de construção. Depois disso eu passo pra questões metodológicas especificamente. (03, otr)

5.2.2.2.2.2- Cuestión 10: ¿Podría usted describir una clase típica suya?

Esta pregunta trata directamente de como los profesores suelen organizar sus clases. Es la pregunta que más se acerca a la práctica pedagógica, ya que pide una descripción de esta. Es interesante resaltar que, justo esta descripción de la práctica es la

que posee más respuestas categorizadas como Teoría Directa. Hay más respuestas ubicadas en esta categoría (17 extractos) que la suma de las respuestas ubicadas en las categorías Teoría Interpretativa (13 extractos) y Teoría Constructiva (2 extractos).

5.2.2.2.2.1- Teoría Directa: Para los entrevistados la clase típica clasificada como representante de la Teoría Directa es una clase que puede haber participación por parte de los alumnos, pero está centrada en la presentación del profesor y en la discusión de los textos recomendados. En este grupo de respuestas el docente se parece más al profesor proveedor del que nos habla Pozo (2008). Como ya fue mencionado, el proveedor es aquel que tiene el conocimiento y su función es pasarlo a sus alumnos.

Eu geralmente gosto de trabalhar, quer dizer o que eu faço mesmo corriqueiramente é passar texto para eles. Eu acho que todo professor faz isso, aí eu trabalho a discussão desse texto em sala de aula. A discussão de um tema, não necessariamente um texto, mas a discussão do tema.

Eu, já há uns cinco anos, eu sou professor tradicional. Eu apresento em minha aula um tema específico e aquela aula está ligada a um autor específico. Então, eu trabalho com o quadro, eu escrevo no quadro uma síntese. E toda aula no quadro! Eu escrevo no quadro, eu não uso nem notebook e nem uso transparência e nem DVD. São recursos que eu uso raramente, só para complementar a aula. Mas eu faço registro de todos os conceitos no quadro, então eu faço uma exposição sistemática do conteúdo. Minha aula, basicamente, tem como centro isto e depois tem uma discussão para sanar as dúvidas e gerar o debate. (07, otr)

5.2.2.2.2.2- Teoría Interpretativa: En la clase típica de la Teoría Interpretativa el profesor se preocupa más en gestionar los procesos cognitivos y emocionales de los alumnos, pero aún tiene la principal responsabilidad de presentar los contenidos. Aquí los docentes se acercan más al modelo de profesor entrenador propuesto por Pozo (2008), siendo este la persona que establece un programa de actividades y supervisa su cumplimiento.

Uma aula típica? Depende! Se a aula for uma aula, por exemplo, de pesquisa, sobre a pesquisa. Então, eu sempre começo com uma dinâmica. Começo com uma dinâmica e depois eu faço uma abertura, eu levanto os conhecimentos prévios. Sempre eu levanto os conhecimentos prévios da equipe sobre aquele tema, depois eu desenvolvo. (24, otr)

Então, eu tenho um pouco esse cuidado, de fazer com que eles tragam alguma coisa, perceber se aquilo está fazendo mesmo sentindo, se ele está dando sentido para aquilo que ele traz e provocando discussões, voltando para o texto, sem ficar também voltando no texto. (25, psi)

5.2.2.2.2.3- Teoría Constructiva: En la clase típica que ha podido ser categorizada como característica de la Teoría Constructiva el docente también se preocupa por los procesos cognitivos y emocionales, pero sostiene una relación más horizontal con los estudiantes. Este docente no llega a ser un profesor asesor (Pozo, 2008), más bien un tutor, es decir, aquél que fija los objetivos de aprendizaje pero cede parte de la responsabilidad y control al alumno.

Os alunos trabalhando e me chamando para dialogar com eles. Porque nós temos estratégias, dinâmicas como de GV-GO, eles estão ali dizendo o que pensam sobre o texto, trazendo as experiências deles e quando eu vejo alguma coisa eu entro no GV, aí eu saio. A aula típica minha é os alunos trazendo suas leituras, suas dúvidas, suas aprendizagens, suas angústias, se eles estão apresentando o mapa conceitual que é a leitura do texto que a gente precisa compreender novamente, eu sentada no meio de todos. Inclusive, eles geralmente olham para mim, olham para classe, eu sou parte da classe. Ou seja, eu faço com que eles me vejam como parte da classe e eu tento que eles me outorguem a autoridade de eles tirarem as dúvidas. Nós somos honestos, na hora que eles fazem uma pergunta que a gente não sabe, eu digo que vou dar uma olhada. Então, eu acho que isso cria um ambiente de aprendizagem, pelo menos eu tento. (19, otr)

5.2.2.2.2.3- Cuestión 11: ¿Cuál es su papel/función como profesor?

A diferencia de la pregunta anterior, en esta, que trata del rol docente, hubo una significativa concentración de respuestas en la categoría Teoría Interpretativa. Hubo 23 extractos en esta categoría frente a 6 de la Teoría Directa y apenas dos en la Teoría Constructiva.

5.2.2.2.2.3.1- Teoría Directa: Los profesores que asumen la Teoría Directa piensan que deben tener el control (incluso en el sentido conductista del término) del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Esta manera de pensar se asemeja a las características de

los profesores de biología investigados por De la Cruz y Pozo (2003). Para estos profesores:

Enseñar es transmitir conocimientos, pero éstos son estructurados en función de la lógica de la disciplina y de la facilitación del acceso de los alumnos a la misma. El docente se ocupa de qué enseñar (conceptos), de la organización de lo enseñado y de las condiciones (clases teóricas y prácticas), pero no sucede lo mismo con el qué, el cómo y las condiciones de aprendizaje del alumno (p. 146).

Eu intervenho, né? Eu intervenho quando o aluno faz colocações que, digamos assim, imputam ao autor uma interpretação que ele não deu, ou então, quando ele faz uma interpretação muito, digamos assim rasa, imediatista, que é uma coisa muito recorrente na minha leitura. (06, otr)

A minha função enquanto professor é planejar contingências. Aí vai, essa pergunta você pode copiar de cima: Planejar contingências, promover aprendizagem através do uso de esquemas de reforçamento. (29, psi)

5.2.2.2.3.2- Teoría Interpretativa: Entre las respuestas categorizadas como representativas de la Teoría Interpretativa, el profesor busca intervenir, como mediador o facilitador (dos términos que aparecen con frecuencia), en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, pero sin traspasar a estos, aunque sea gradualmente, el control de dichos procesos. Esta manera de pensar está de acuerdo con las concepciones de otros profesores del área de formación docente investigados por De la Cruz y Pozo (2003): “Estos docentes consideran que enseñar es facilitar el aprendizaje de los alumnos. Para ello deben motivarlos, estimularlos, promover la capacidad de problematizar, de cuestionar y criticar las teorías y la propia experiencia” (pp.149-150).

Eu penso que é de provocar. Me vejo como um elemento disparador, na construção do conhecimento, de provocação, de mediação! Acho que é esse meu papel, mediar construção de conhecimento de meus alunos acerca desse campo que é a psicologia da educação. (10, psi)

Ah! Função de mediador! Ou seja, é aquele que está, o professor está no meio entre o aluno e o conhecimento. Como eu falei para você, no meio, mas o professor não tem o conhecimento. Ele tem as informações, ele tem os dados, ele tem o que foi produzido, o conhecimento dado, pronto, acabado... o produto! Mas, o professor, no caso, a gente está interessada mais no processo. (16, otr)

O meu papel é de mediar mesmo, me sinto mediadora. (24, otr)

5.2.2.2.3.3- Teoría Constructiva: Para los entrevistados que piensan a partir de la Teoría Constructiva, el profesor busca crear las condiciones para que los alumnos desarrollen sus aprendizajes. Nuevamente, los docentes con respuestas aquí ubicadas se asemejan al modelo de profesor asesor, propuesto por Pozo (2008).

Garantir ao aluno a condição de aprender. Eu acho que esse é um papel principal, criar as condições para eles, de verdade, aprenderem. (03, otr)

É buscar, o que eu busco é que os alunos possam defender seu ponto de vista, a partir das leituras, das discussões, um filme que a gente assista ou um determinado tema que a gente traga para sala de aula, que os alunos possam defender seu ponto de vista e escapar às vezes do conforto do lugar comum ou do senso comum. (12, otr)

5.2.2.2.4- Cuestión 12: ¿Cómo describiría usted el comportamiento de sus alumnos en el aula y cómo cree que deberían comportarse?

En esta última pregunta de este apartado sobre organización y actividades de enseñanza se ha obtenido un conjunto de respuestas que no ha sido posible categorizar con base al marco teórico de las teorías implícitas utilizado en este trabajo. Tampoco se ha podido clasificar bajo otro marco teórico. Sin embargo, se ha encontrado un patrón característico, con tres grupos distintos de respuestas y una distribución bastante equilibrada entre estos grupos. Fueron 11 respuestas para la primera categoría, 10 respuestas para la segunda y 11 para la tercera.

5.2.2.2.4.1- Falta: En la primera categoría, lo que se ha presentado como patrón es que los docentes creen que le *Falta* algo a los alumnos. Este algo puede ser interés, atención, autonomía o incluso madurez.

Eu acho que eles precisam ser mais autônomos, buscar mais. (18, otr)

Uma coisa que chama atenção assim, eu diria que tem uma carga muito grande de infantilização do trabalho, uma perspectiva quase imatura de trabalho, tem uma carga de deslumbramento com o tema de trabalho que me incomoda, tem uma despolitização que incomoda (20, otr)

5.2.2.2.4.2- Mezcla: En el segundo grupo, los entrevistados resaltan la dificultad para hablar de los comportamientos de los alumnos en general, porque creen que hay una *Mezcla* y no grupos homogéneos con características predominantes.

São tanto os comportamentos quanto os alunos em sala de aula né? (21, psi)

Depende do dia, depende da hora, depende da lua. (25, psi)

5.2.2.2.4.1- Optimismo: En el tercer grupo de esta última cuestión los entrevistados presentan una concepción *Optimista* de sus estudiantes.

De forma geral, eles são bem participativos. Meus alunos eram participativos, eram bem... Não tenho queixas dos meus alunos não, de uma forma geral, claro que tem um ou outro, mas eu gostava muito, eram interessados, participativos, alguns um pouco mais cansados! (08, psi)

Surpreendente. Eu diria a você que no saldo, ele é extremamente positivo. (09, otr)

5.2.2.2- Conclusiones

Este apartado tuvo como objetivo analizar las concepciones de los profesores sobre la organización y las actividades de enseñanza, así como evaluar las posibles diferencias entre las concepciones de los entrevistados cuando se agrupan por la disciplina que enseñan, el género y la experiencia docente.

Sobre el primer objetivo, conocer las concepciones docentes, al igual que en el apartado anterior sobre los requisitos para aprender, la categoría con mayor frecuencia de respuestas fue la Teoría Interpretativa. Sin embargo, esta mayor frecuencia no ha llegado a ser significativamente diferente, en términos estadísticos, de las respuestas clasificadas como Teoría Directa. La diferencia estadísticamente significativa aparece sólo entre las respuestas categorizadas como Teoría Interpretativa y aquellas clasificadas como Teoría Constructiva, siendo estas últimas las menos frecuentes de las tres.

Se puede afirmar entonces que, cuando el tema es la organización y las actividades de enseñanza, las concepciones implícitas de los docentes de cursos de formación de profesorado que componen este estudio se ubican entre la Teoría directa y la Teoría Interpretativa.

Sobre el segundo objetivo, saber si había diferencias entre los participantes en función de las disciplinas que imparten, el género y la experiencia docente, se puede afirmar que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los pares de cada grupo.

Antes de pasar a comentar directamente los datos cualitativos obtenidos en este apartado, es importante tomar en consideración una advertencia sobre el modelo de investigación que se ha llevado a cabo en este trabajo y sus limitaciones inherentes.

Acceder a las concepciones de los docentes que subyacen a su práctica constituye un medio valioso para aproximarse a la enseñanza y para comprenderla más allá de lo puramente descriptivo o fenomenológico. Sin embargo, es una estrategia que formula numerosas exigencias e interrogantes. Entre ellos, no son los menos importantes los relativos a la relación que se postula entre lo que se piensa y lo que se dice; y entre lo que se dice y lo que se hace. Por ello, un requisito de las investigaciones sobre las concepciones del profesorado es el de mantener los datos y las conclusiones al nivel que corresponde, esto es, en lo que se declara, lo que se dice acerca de lo que se piensa (Solé, 2003, p. 208)

Esta reflexión se hace necesaria ya que la presente investigación analiza lo que los docentes dicen, pero no lo que hacen. Sobre lo que dicen, se ha podido ver tanto en este apartado como en los demás de este trabajo e incluso en la literatura sobre el tema (Pozo et al., 2006a; Strauss y Shilony, 1994) que el discurso de los docentes tiende a estar predominantemente relacionado con los principios que caracterizan la Teoría Interpretativa sobre aprendizaje y enseñanza.

Sin embargo, como se ha podido ver en el análisis de la pregunta 10 (¿Podría usted describir una clase típica suya?), que es justo la pregunta que más se acerca a una descripción de la práctica, los entrevistados tuvieron sus respuestas predominantemente categorizadas como pertenecientes a la Teoría Directa. Como ya fue mencionado, hubo 17 respuestas en esta categoría frente a las 15 de las otras dos categorías sumadas.

Se destacan los datos de esta pregunta, primero porque pueden explicar la ausencia de diferencias estadísticas entre la Teoría Directa y la Teoría interpretativa en un escenario donde se debería esperar una concentración en respuestas del tipo Teoría Interpretativa. Segundo, estos hallazgos nos llevan a preguntarnos si, en el caso de llevar a cabo una investigación que observara la práctica real de los mismos docentes, los resultados serían diferentes de los encontrados en el presente estudio.

Directamente relacionado con los comentarios anteriores está el hecho de que, a diferencia del apartado anterior, la frecuencia de respuestas del tipo Teoría Constructiva fue bastante inferior a las otras dos teorías. Como ya fue mencionado, también en el apartado anterior, esta concepción es la que idealmente debería sostener la mayoría de los profesores (Pozo, 2008). Siendo así, preocupa que incluso aquellos con más experiencia docente mantengan predominantemente concepciones del tipo Teoría Directa y Teoría Interpretativa.

El trabajo de Carol Dweck puede tener aplicación aquí. Recordemos que ella descubrió que la gente que cree que la inteligencia es fija desarrolla a menudo un sentimiento de desaliento, mientras que la que cree que se puede expandir con el trabajo duro es más probable que lo consiga. Los profesores que creen que la enseñanza es principalmente transmitir conocimientos tal vez piensen que el éxito depende de rasgos inmutables de la personalidad sobre lo que tienen poco control (“algunas personas sencillamente nacen buenos docentes, pero no es mi caso”). Debido a que otras personas – como las que estudiamos nosotros – conciben la enseñanza como fomento del aprendizaje, creen que si entienden mejor a sus estudiantes, así como la naturaleza y los procesos del aprendizaje, pueden criar entornos más fructíferos (Bain, 2004, p.194)

De los datos aquí expuestos y comentados y de esta cita de Bain se puede recomendar dos acciones importantes para futuros trabajos. Primero, en términos de investigación, buscar trabajos que se acerquen más a la práctica docente con la finalidad, entre otras, de comparar lo que dicen los entrevistados y lo que realmente hacen en sus aulas.

Segundo, investigar también las concepciones de profesores sobre sus propios procesos de aprendizaje, en concreto, si creen o no que pueden aprender a ser buenos docentes, ya que eso parece ser un requisito importante para se invertir en mejoras.

5.2.3 - Motivación para Aprender

Como se ha visto en el apartado sobre los requisitos para aprender, cuando los profesores se refieren a procesos de aprendizaje, tienden a hablar sobre aquellos relativos a la motivación para aprender. En este apartado se discutirá de manera más detenida el tema de la motivación y como lo ven los docentes entrevistados.

Huertas (2006) presenta como definición de motivación una de las acepciones encontradas en el diccionario de la Real Academia Española. De acuerdo con esta fuente la motivación “es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia” (Huertas, 2006, p. 48). En esta definición el autor resalta dos aspectos que cree importantes: primero, que se debe entender la motivación como un proceso psicológico y no meramente cognitivo, lo que significa que no se deben olvidar sus componentes afectivos y emocionales. Segundo, el autor advierte que sólo se puede aplicar el concepto de motivación a los comportamientos humanos que tienen algún grado de voluntariedad.

Pintrich y Schunk (2006), a su vez, afirman que “la motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene” (p.5). Estos autores añaden a esta definición un comentario bastante importante para la comprensión y análisis de los datos que serán presentados a continuación:

Como proceso, no podemos observar la motivación directamente, sino que la tenemos que inferir de ciertas conductas como la elección entre distintas tareas, el esfuerzo, la persistencia, y en las frases que se dicen (por ejemplo, “realmente quiero trabajar en esto”) (Pintrich y Schunk, 2006, p.5).

De acuerdo con esta idea de que inferimos la motivación de alguien de manera indirecta, a partir de la observación de determinadas conductas, Alonso Tapia (2005) afirma que pensamos que una persona está motivada cuando presenta indicadores de interés, de esfuerzo y concentración, de satisfacción y si estos indicadores están presentes de modo más o menos regular a lo largo de los cursos escolares.

A partir de estas consideraciones teóricas, se ha optado por no utilizar el término “motivación” en el guion de entrevista. Las palabras que sirvieron para acceder a las representaciones de los entrevistados sobre este tema fueron “*empenho*” y “*esforço*”⁴, términos que en portugués tienen significados semejantes al castellano y de manera general se refieren la inversión de energía para lograr un objetivo. Eso también explica por qué tanto en las respuestas de los entrevistados como en las categorías que organizan estas respuestas, aparecen de modo recurrente términos como interés, esfuerzo, compromiso, desempeño, etc.

⁴ De acuerdo con el diccionario de la lengua española de la RAE, en su versión electrónica, “*empenho*” significa “deseo vehemente de hacer o conseguir algo”. Ya “*esforço*” quiere decir “empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades” (www.rae.es).

Otro aspecto que se debe tener en cuenta al analizar las distintas maneras en que nuestros profesores piensan sobre la motivación, más específicamente las teorías implícitas que sostienen sus representaciones, es que la mayoría se encuentra a medio camino entre dos polos bastante distintos. De acuerdo con Alonso Tapia (2005), cuatro elementos deben servir de referentes para que se promueva un cambio motivacional: primero, en vez de pensar que la motivación es un problema de la voluntad del estudiante, es preciso tener presente que depende de la interacción entre el alumno y el entorno; segundo, en vez de pensar que la motivación varía si se cambia un aspecto del entorno, se debe saber que cambia si se actúa sobre el clima de aprendizaje; tercero, en vez de pensar que la motivación es estática, se debe pensar que es dinámica, es decir, varía si cambia el clima del entorno; cuarto y último, en vez de pensar que la motivación se consigue con intervenciones puntuales, es preciso tener presente que requiere una intervención continua.

Aunque el referido autor (Alonso Tapia, 2005) no utilice la terminología de las teorías directa, interpretativa y constructiva, se puede claramente admitir que las primeras características de cada uno de los cuatro elementos del párrafo anterior describen la manera de pensar propia de la teoría directa, mientras que las últimas caracterizan de modo bastante apropiado a la teoría constructiva.

En este apartado se presentarán los resultados del análisis de las preguntas 13 a 17 del guión de entrevista, cuyo tema central fue la motivación para aprender. Estas preguntas fueron: 13- ¿Cómo evalúa el empeño de sus alumnos para aprender en su disciplina? 14- ¿Cuál es la causa de esta situación (del empeño relatado en la cuestión anterior)? 15- ¿En qué medida eso interfiere en el aprendizaje de los alumnos? 16- ¿En qué medida eso interfiere en su manera de enseñar? 17- ¿Ese escenario podría mejorarse? ¿Cómo? A continuación se expondrán los criterios de análisis, explicando las categorías y subcategorías utilizadas para organizar los extractos.

5.2.3.1- Criterios de análisis

Los datos cualitativos se obtuvieron a través de dos “vías” opuestas: una primera categorización por vía deductiva y, sobre los resultados de ésta, una segunda categorización por vía inductiva. En la primera se ha buscado identificar las unidades de registro que estaban de acuerdo con las definiciones de las teorías implícitas sobre el

aprendizaje propuestas por Pozo et al. (2006). Así que las unidades identificadas fueron agrupadas como representantes de la Teoría Directa, Teoría Interpretativa o Teoría Constructiva.

La segunda categorización fue realizada en dos etapas, ambas por la vía inductiva. En la primera se ha buscado agrupar los extractos de cada teoría por semejanza temática, es decir, los enunciados que poseían un determinado tema en común eran agrupados y este tema daba origen al rótulo que definía esta categoría. Tras agrupar todos los extractos, se ha realizado la organización de los rótulos definidores también por semejanza temática.

Al final de la etapa inductiva, se han podido distribuir las 25 categorías generadas en una tabla de doble entrada donde en las columnas están ordenadas por teorías y en las filas se ordenan por temas (ver Cuadro 5.3).

5.2.3.1.1 – Criterios para la Teoría Directa

Como criterios para selección de enunciados que fuesen representativos de la manera de pensar la motivación caracterizada como Teoría Directa, se han utilizado, además de los criterios generales que definen esta teoría implícita sobre el aprendizaje, algunos criterios que tenían que ver más específicamente con la motivación y la mejora de la enseñanza. En el primero, tomado de Martín et al. (2006), afirma que en la teoría directa, la motivación sería una condición previa para aprendizaje, en la cual el profesor no puede intervenir. En el segundo, Pérez Echeverría et al. (2006) establecen que para los profesores que mantienen esta teoría, la motivación sería la causa personal del fracaso escolar, independiente de otros procesos de enseñanza/aprendizaje, con origen en el propio alumno y, por eso sería difícil de modificar en aula. Por último, Torrado y Pozo (2006) afirman que para este mismo grupo la motivación sería una condición previa al aprendizaje que se debe mantener mediante una adecuada distribución de premios o castigos, generalmente en forma de evaluación.

Estos últimos autores (Torrado y Pozo, 2006) también proponen que para los que conciben el aprendizaje a partir de la teoría directa, la actividad docente mejorará si el profesor mejora en su área de conocimiento.

Como se puede observar en la Cuadro 5.3, las categorías de respuestas fueron reagrupadas en tres grandes bloques temáticos: factores relativos al alumno, que están

dividido en personales y del medio; factores relativos a la enseñanza, que también se subdividen en profesor y currículo; por último, factores relativos al aprendizaje.

5.2.3.1.2 – Criterios para la Teoría Interpretativa

Tal como se ha hecho en relación a la teoría directa, fueron tomados, además de los criterios generales que delimitan cada concepción implícita de aprendizaje, criterios específicos relativos a las concepciones sobre motivación. Para la teoría interpretativa, la motivación está influida por determinadas condiciones como los intereses de los alumnos o las ayudas ofrecidas. Hay una relación de causalidad lineal y un dualismo entre cognición y emoción (Martín et al., 2006).

De acuerdo con Torrado y Pozo (2006), los “profesores interpretativos” entienden la motivación como un proceso cognitivo mediador, de responsabilidad del alumno, pero que ellos pueden gestionar, haciendo el aprendizaje más agradable. Y según Pérez Echeverría et al. (2006), en esta concepción la motivación tendría causa social, lo que permitiría modificación mediante intervención didáctica.

Se puede distinguir la teoría interpretativa de la teoría directa sobre la motivación en que los profesores que adoptan la primera manera de pensar creen que es posible cambiar los estados motivacionales de sus alumnos por medio de sus acciones en clase.

5.2.3.1.3 – Criterios para la Teoría Constructiva

Las concepciones implícitas de los profesores sobre motivación para aprender consideradas constructivas son las que más se acercan de los hallazgos más recientes de la psicología (Pozo, 2008). En líneas generales, creen en la fuerza del aprendizaje como elemento motivador. Para estos profesores el alumno necesita aprender para sentirse competente. Ellos entienden que aprender es intrínsecamente motivador (Martín et al., 2006). La promoción de la motivación sería un proceso en que el profesor debe ayudar al alumno a construir sus propias metas, llevándolo a asumir progresiva responsabilidad en su propio aprendizaje (Torrado & Pozo, 2006). Por fin, creen que el objetivo de la enseñanza es ayudar a formular metas de aprendizaje, siendo la principal fuente de motivación la sensación de cualificación (Pérez Echeverría et al., 2006).

Cuadro 5.4 Criterios de análisis del apartado sobre motivación

	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
Relativos al alumno (personales)	<p>Alumno influye al profesor - El comportamiento del alumno, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor, que apenas reacciona al comportamiento de sus estudiantes, sin intentar cambiarlo.</p> <p>Lectura – Los profesores reconocen que las dificultades con la lectura suelen ser un obstáculo en el desempeño de los alumnos, pero lo máximo que hacen para mejorar la competencia lectora es exigir más de sus estudiantes.</p> <p>Carrera - La Carrera que elige el alumno determina la cantidad de esfuerzo invertido en el aprendizaje de las asignaturas.</p> <p>Motivación como un rasgo personal - La dedicación o esfuerzo de los alumnos para aprender dependen de una motivación intrínseca (identificada como interés, curiosidad, compromiso), percibida como un rasgo estable de los estudiantes o algo que ellos deben “poseer”, independientemente de lo que haga el profesor en clase.</p> <p>Compromiso - La relación que el alumno establece con el curso y con su propia formación es interpretada por el profesor como presencia o ausencia de compromiso y determina la cantidad de esfuerzo invertida para aprender.</p> <p>Dificultad - El alumno posee una dificultad intrínseca.</p>	<p>Alumno influye al profesor - El comportamiento del alumno, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor. Pero, a diferencia de la teoría directa, en la teoría interpretativa el profesor busca medios para superar esta desmotivación.</p> <p>Lectura – El profesor entiende que la competencia lectora es importante para un mejor aprendizaje. Por eso el profesor se preocupa en ofrecer las condiciones más favorables para su desarrollo.</p> <p>Carrera - La elección de la carrera influye en la relación de los alumnos con el aprendizaje y en el rendimiento, pero eso se puede cambiar por medio de factores internos o externos al alumno.</p> <p>Esfuerzo - El esfuerzo (y la falta de él) del alumno es un elemento importante para su aprendizaje, pero puede ser mejorado por lo que hace el profesor en clase.</p> <p>Compromiso - El profesor piensa que puede ayudar a aumentar el grado de compromiso de los alumnos con los aprendizajes.</p> <p>Deseo - El profesor parte del deseo del alumno para hacer el aprendizaje interesante.</p>	
Relativos al alumno (medio)	<p>Condiciones - Las condiciones socioeconómicas de los alumnos son interpretadas por los profesores como siendo obstáculos en el aprendizaje y determinan el grado de esfuerzo para aprender en la asignatura.</p>	<p>Condiciones - Las condiciones socioeconómicas de los alumnos interfieren en su rendimiento académico.</p> <p>Educación básica - La Educación Básica interfiere en el aprendizaje de los alumnos.</p>	
Relativos a la enseñanza (profesor)	<p>Profesor – El profesor cree que su exigencia determina la cantidad de esfuerzo invertida por el alumno para aprender.</p> <p>Evaluación - El esfuerzo y consecuente desempeño de los alumnos dependen de cómo el profesor evalúa y/o califica las evaluaciones.</p>	<p>Profesor – La conducta del profesor en el aula y su relación con la docencia y con sus alumnos son decisivos para la relación de los alumnos con el aprendizaje.</p> <p>Evaluación - El profesor busca (o piensa sobre) maneras de evaluar que mejoren la relación del alumno con el proceso de aprendizaje.</p> <p>Clase - Lo que se hace en el aula favorece la relación del alumno con lo que debe ser aprendido.</p> <p>Estrategias - El profesor elige estrategias para mejorar la relación de los alumnos con el aprendizaje y su desempeño.</p>	<p>Método - El método, es decir, las decisiones tomadas por el profesor y las acciones llevadas a cabo por el deben tener como objetivo el aprendizaje de los alumnos.</p>
Relativos a la enseñanza (currículo)		<p>Currículo - El currículo interfiere en la relación de los alumnos con el aprendizaje y con el desempeño.</p> <p>Estructura - La estructura ofrecida a los Estudiantes, como aulas y horarios, interfieren en sus aprendizajes.</p>	<p>Sentido – El currículo académico debe tener sentido para los estudiantes, para que estos puedan involucrarse.</p>

5.2.3.2- Resultados

A continuación, se presentarán los principales hallazgos de este apartado, organizados en Datos Cuantitativos y Datos Cualitativos.

5.2.3.2.1- Datos Cuantitativos

Fueron identificadas en este apartado un total de 121 unidades de registro (Bardin, 2002). Es importante destacar que no todos los profesores produjeron al menos una unidad y que algunos produjeron más de una en la misma respuesta. Las frecuencias de los extractos, agrupados por teorías implícitas y por características de los profesores (si enseñan o no psicología de la educación), son presentadas en la Tabla 5.35.

Tabla 5.38
Respuestas a las cuestiones sobre motivación

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.00*	0.88
Interpretativa	2.38*	1.93
Constructiva	0.34*	0.97

Nota. * $p < ,050$.

Como se puede ver en la Tabla 5.34, al igual que ha pasado en el apartado sobre los requisitos para aprender, las respuestas de los profesores a las preguntas de este apartado fueron clasificadas en su gran mayoría como Interpretativas (más que la suma de las otras dos categorías). La segunda categoría más frecuente fue la Directa, seguida de la Constructiva. Todas las diferencias entre las medias presentadas fueron estadísticamente significativas: Entre las respuestas categorizadas como Directa y Interpretativa la diferencia fue de $p < 0,005$; Entre la Interpretativa y la Constructiva, de $p < 0,001$; Y entre la Directa y la Constructiva, de $p < 0,031$.

Tabla 5.39

Respuestas a las cuestiones sobre motivación los profesores agrupados por disciplina

Psicología de la Educación		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.00	0.22
Interpretativa	2,88	0.47
Constructiva	0.25	0.25
Otras disciplinas		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.00	0.22
Interpretativa	1,88	0.47
Constructiva	0.44	0.25

Tabla 5.40

Respuestas a las cuestiones sobre motivación de los profesores agrupados por género

Hombre		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.17	0.26
Interpretativa	1.83	0.55
Constructiva	0.08	0.28
Mujer		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	0.90	0.20
Interpretativa	2.70	0.43
Constructiva	0.50	0.22

Tabla 5.41

Respuestas a las cuestiones sobre motivación de los profesores agrupados por tiempo de docencia

Hasta diez años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.21	0.23
Interpretativa	2.29	0.52
Constructiva	0.21	0.26
Más de diez años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	0.83	0.21
Interpretativa	2.44	0.46
Constructiva	0.44	0.23

Tras agruparse los entrevistados según los criterios ya definidos anteriormente – Disciplina, Género y Experiencia Docente - no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de respuestas producidas por cada grupo según las tres concepciones aquí discutidas.

Una probable interpretación de estos datos es el hecho de que el tema de la motivación para aprender aún no es tan discutido en las clases de psicología de la educación brasileñas como otros temas relativos al desarrollo y al aprendizaje. Las publicaciones sobre motivación en el espacio escolar producidas en Brasil aún son bastante reducidas, principalmente si comparadas a la cantidad de textos encontrados en lengua inglesa o española (Boruchovitch y Bzuneck, 2010). Pero si se compara estos

resultados con los obtenidos en los demás apartados, puede que la explicación anterior pierda sentido y lo que se ha presentado sea solo la confirmación de una tendencia de indiferenciación entre los grupos seleccionados, hecho que se discutirá al final de este trabajo.

5.2.3.2.2- Datos Cualitativos

A continuación, presentaremos y comentaremos los extractos más representativos de cada una de las subcategorías reunidas en el Cuadro 5.3, agrupados en sus respectivas teorías implícitas.

5.2.3.2.2.1- Datos Cualitativos Teoría Directa

Las categorías de este apartado se ubican en su gran mayoría (seis sobre nueve) en el grupo de factores relativos al alumno de carácter más personal. Apenas una pertenece a los factores relativos al alumno, pero con origen en su medio, y las dos restantes pertenecen a los factores relativos a la enseñanza centrados en el profesor.

De esta distribución se puede inferir que para quienes piensan la motivación a partir del marco de la teoría directa, las características personales de los alumnos son las responsables de que estén motivados o desmotivados. El entorno de este alumno contribuye poco a su grado de motivación, y cuando lo hace, se presenta más como obstáculo que como un incentivo. El profesor, como sostienen Torrado y Pozo (2006), poco puede hacer para transformar la desmotivación del alumno, salvo exigir más de él y darle premios o castigos por medio de la evaluación.

5.2.3.2.2.1.1- Factores relativos al alumno (personales)- En este grupo están ubicadas las categorías que se centran en las características personales de los alumnos como determinantes de su grado de motivación.

5.2.3.2.2.1.1.1- Alumno influye al profesor: El comportamiento del alumno, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor, que apenas reacciona al comportamiento de sus estudiantes, sin intentar cambiarlo.

De acuerdo con Pintrich y Schunk (2006) “en los últimos años, la evidencia de la investigación ha mostrado que los estudiantes influyen en los pensamientos y acciones

de los profesores” (p. 301). En esta categoría encontramos respuestas en las que los profesores afirman que cambian su grado de motivación en función de la motivación presentada por sus alumnos. Así que estos profesores no parecen concebir la promoción de la motivación como una de las responsabilidades de la docencia. En lugar de ser ellos quienes piensan en situaciones de aprendizaje que aumenten el interés y el consecuente esfuerzo de los estudiantes, se limitan a responder a los estados motivacionales mayoritarios en sus aulas:

Quanto mais a gente vê um aluno empenhado mais a gente se esforça para dar uma boa aula, para trazer mais exemplos, pra encadear mais as ideias, pra perceber se eles estão acompanhando, se não estão... (8, psi)

Eu já falei: se eu vejo que os alunos estão interessados, se eles estão dedicando energia, isso vai me estimular também. (24, otr)

Quando a turma é mais envolvida, está mais envolvida, sem dúvida nenhuma é muito melhor trabalhar, é muito mais dinâmica a sala. Mais motivado, mais interessado, eu acho que ele aprende melhor. (27, psi)

5.2.3.2.2.1.1.2- Lectura: Los profesores reconocen que las dificultades con la lectura suelen ser un obstáculo en el desempeño de los alumnos, pero lo máximo que hacen para mejorar la competencia lectora es exigir más de sus estudiantes.

Los profesores que tuvieron sus respuestas ubicadas en esta categoría seguramente estarían entre aquellos que, según Mateos (2009), demostrarían sorpresa, o incluso escepticismo, ante la idea de enseñar a leer en la universidad. Las habilidades de lectura, aunque reconocidamente importantes para el pleno desarrollo de las competencias del alumno universitario, deben estar completamente dominadas por él y no forman parte de los retos docentes. Como máximo, aceptarían la idea errónea de que “lo que hay que hacer para aprender a leer es precisamente leer mucho” (Mateos, 2009, p. 116).

Por conta de eu perceber que o aluno não gosta de ler, eu tenho exigido pouca leitura. São as leituras básicas; assim, essa leitura básica, por perceber que o aluno não tem gostado de ler; eu acho que vou modificar um pouco isso, eu acho que vou modificar; colocar ele para ler, leia mesmo, tem que ler... Leia e se vire. Leia mesmo. Leia porque precisa ler mesmo. Se você não ajudar o aluno a ler, não vai sair nunca do senso comum, vai ficar sempre sem nenhuma referência teórica para fazer a discussão. (2, psi)

Os alunos chegam hoje na universidade sem saber direito ler e escrever e eu percebo que é um entrave, que não é só o interesse pela disciplina, o empenho, a motivação, a presença, realizar as atividades que são propostas, mas ele tem muita dificuldade porque ele não consegue fazer uma interpretação daquilo que lê. (10, psi)

5.2.3.2.2.1.1.3- Carrera: La Carrera que elige el alumno determina la cantidad de esfuerzo invertido en el aprendizaje de las asignaturas.

Es sabido que, aquellos estudiantes que acceden a carreras de menor prestigio social y, por tanto, menos concurridas, no siempre lo hacen por interés por la futura profesión. Es probable que lo hayan elegido por la relativa facilidad de ingresar en la universidad y así poder disfrutar de las consecuencias positivas que eso implica. En Brasil, los cursos universitarios de formación de profesores suelen recibir a estos alumnos que declaran su preferencia por otra carrera considerada de difícil acceso.

Aunque reconozcan que la elección de la carrera tendría consecuencias directas para la motivación de sus alumnos y que hay, incluso, alumnos que optan por ser profesores, las respuestas de este grupo demuestran que algunos profesores no creen posible intervenir sobre este factor, para aumentar la motivación de sus estudiantes.

E tenho percebido também que boa parte que ingressa no curso de Pedagogia optou pelo curso sem saber o que estava fazendo, porque era o mais fácil para entrar. Ainda tem a questão da feminização do magistério, boa parte entra porque é um curso eminentemente feminino, então tem esse perfil ainda. Tenho notado nesses dois últimos semestres que são perfil de mãe de família, não são professoras em exercício, mas que adentram nesse curso. Têm se colocado muito nessa condição e tem esse perfil bem diferenciado esse curso. (18, out)

Em que medida isso interfere na aprendizagem dos alunos... Falamos sobre isso. Por causa dessa, digamos, desse aumento do número de alunos que fazem pedagogia por opção de estar no curso de pedagogia, há um maior compromisso desses alunos para com as disciplinas. (29, psi)

5.2.3.2.2.1.1.4- Motivación como un rasgo personal: La dedicación o el esfuerzo de los alumnos para aprender dependen de una motivación intrínseca (identificada como interés, curiosidad, compromiso), percibida como un rasgo estable de los estudiantes, algo que deben “poseer”, independientemente de lo que haga el profesor en clase.

Las concepciones aquí ubicadas están de acuerdo con los hallazgos de Patrick y Pintrich (2001), quienes al revisar algunas investigaciones, encontraron representaciones sobre la motivación cuyos rasgos principales fueron resumidos en la definición de esta categoría. De hecho, aunque los autores se refieren principalmente a concepciones de futuros profesores en proceso de formación, admiten que estas creencias también pueden encontrarse en profesores expertos. En el caso de las respuestas aquí reunidas, la profesora con menos tiempo de experiencia tiene seis años de trabajo, y, por tanto, no se puede decir que esté en proceso de formación inicial.

Eu acho que interfere totalmente! Interfere totalmente, porque eles não se esforçam, agente percebe que muitos não se esforçam, são poucos. Numa turma de quarenta, muita gente tira cinco que agente percebe... Cinco, seis alunos que realmente estão interessados, que estão comprometidos e que estão realmente fazendo com que aquele processo de aprendizagem acrescente na formação deles enquanto futuros professores. (16, psi)

O interesse pessoal também. Por que é aquela história: Sem um investimento pessoal não tem condições. (16, psi)

Eles se empenham, mas se empenham para ser aprovados. Tem empenho, mas o empenho é assim, dentro de um objetivo que para mim, é insuficiente. Tem empenho sim, eles querem ser aprovados. (6, otr)

5.2.3.2.2.1.1.5- Compromiso: La relación que el alumno establece con el curso y con su propia formación es interpretada por el profesor como presencia o ausencia de compromiso y determina la cantidad de esfuerzo invertida para aprender.

Esta categoría está directamente relacionada con la anterior, ya que aquí también parece concebirse la motivación como algo exclusivamente intrínseco, en el sentido que expresa Huertas (2006, p. 99): “Una acción está intrínsecamente motivada cuando lo que interesa es la propia actividad, que es un fin en sí misma, no un medio para otras metas” (p. 99). Se puede afirmar, sin grandes probabilidades de error, que estos profesores entienden las actividades de aprendizaje como “actividades que se llevan a cabo en ausencia de contingencia externa aparente, sin ninguna recompensa que la regule claramente”.

La principal diferencia es que en estos enunciados los profesores se refieren explícitamente a la idea de compromiso, utilizando para explicar la inversión de tiempo y esfuerzo que hacen sus estudiantes para aprender en sus disciplinas. Las semejanzas se

centran en la supuesta estabilidad de este compromiso, lo que dejaría poco margen para que el docente pueda actuar con el objetivo de involucrar más a los alumnos en el proceso de consecución de los resultados planteados por los primeros.

O aluno comprometido ajuda muito. O comprometimento, como eu falei, gestos de comprometimento, isso ajuda bastante. Por exemplo: fora de sala de aula, eu falo com os alunos, e tem alunos que não falam comigo. Então, eu percebo que os alunos que falam comigo em sala de aula são os alunos que têm um melhor desempenho. (2-psi)

Mas eu acho que interfere nessa maneira, quando você não tem um compromisso com a sua formação isso te limita a você acrescentar outras questões, outros conteúdos, outros conhecimentos, enfim, não é que você não aprenda, aprende claro, mas você deixar de ampliar essas questões. (18, otr)

5.2.3.2.2.1.1.6- Dificultad: El alumno posee una dificultad intrínseca.

Solo uno de los entrevistados se ha referido a las dificultades como algo que algunos alumnos “poseen”, siendo difícil de cambiar, incluso después de algunas intervenciones. Aunque sea una referencia única, la formación de una categoría con este extracto se justifica tanto por la particularidad del tema como por su importancia, ya que los futuros profesores deben aprender a manejar las dificultades de sus alumnos.

Eu acho que a maioria se empenha dentro das suas possibilidades. Algumas pessoas têm muita dificuldade. Têm muita dificuldade. Você dá dois, três feedbacks, mas não sacou ainda qual é o problema, o que é exatamente um problema. (15, otr)

5.2.3.2.2.1.2- Factores relativos al alumno (medio): En este apartado se encuentra la categoría “Condiciones”, que se centra en la influencia del entorno del alumno en su motivación y cuya definición se muestra a continuación.

5.2.3.2.2.1.2.1- Condiciones: Las condiciones socioeconómicas de los alumnos son interpretadas por los profesores como obstáculos en el aprendizaje y determinan el grado de esfuerzo para aprender en la asignatura.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, una de las principales características de la teoría directa en el campo de la motivación es que aquellos profesores que piensan en base a esta teoría implícita no se creen muy capaces de cambiar los estados

motivacionales de sus alumnos, aunque piensen que pueden mejorar el rendimiento mediante premios y castigos.

En este grupo, tres entrevistados se quejan principalmente de la falta de tiempo y del cansancio de sus alumnos, que provienen de la necesidad que estos tienen de trabajar, como elementos desmotivadores para el aprendizaje.

Outra coisa também, que a gente não costuma falar, é a questão do cansaço. Tem alunos que não trabalham na área de educação, mas às vezes têm um trabalho que é muito desgastante durante o dia e isso, aí já é ao contrário, diminui o empenho deles com a disciplina de um modo geral. (8, psi)

Eu gostaria que a gente tivesse, que meus alunos tivessem uma condição melhor para estudar, em termos de tempo. Porque, claro que tem aqueles que têm tempo e não estudam, mas eu tenho os alunos que têm tempo e estudam e fazem a diferença. (10, psi)

5.2.3.2.2.1.3- Factores relativos a la enseñanza (profesor): En las categorías aquí ubicadas, el centro de las explicaciones cambia de las características de los alumnos, vistas más como estado que como procesos, para lo que hace el profesor en clase.

5.2.3.2.2.1.3.1- Profesor: El profesor cree que su exigencia determina la cantidad de esfuerzo invertida por el alumno para aprender.

En el único extracto perteneciente a esta categoría se puede percibir que para el profesor solo existen dos posibilidades para sus alumnos: o adecuarse a las exigencias o desistir de la asignatura. No hay término medio. Tampoco parece haber acciones por parte del profesor para que los alumnos cambien su relación con lo que debe ser aprendido, a partir de la construcción de significados por parte de estos últimos.

Se ele me pega como professor, em que eu vou exigir leitura, vou exigir conceito, aí ele vai falar: ‘- Ôpa! Não era isso que eu estava esperando!’ Então, é o momento, de repente, dele desistir. Então, acho que aí conscientemente ele vai falar assim: -Não, não é isso que eu quero! Porque eu estou pensando que era só eu pegar o que aprendi de genética e chegar na escola e ensinar para a garotada. Quando ele vê que não é só isso, que esse jeito de ensinar para a garotada tem que ser de outras maneiras, aí ele vai sair. Ou ele vai sair por consciência própria ou ele não vai ter um bom desempenho na disciplina. Aí eu acho que é por causa da aprendizagem mesmo. Ele não vai conseguir escrever um texto, ele não vai conseguir descrever um texto de

trinta linhas para discorrer um assunto. Aí ele vai desistir ou ele vai sendo reprovado, e isso pode levá-lo a desistir. (22, otr)

5.2.3.2.2.1.3.2- Evaluación: El esfuerzo y consecuente desempeño de los alumnos dependen de cómo el profesor evalúa y/o califica las evaluaciones.

Finalizando la serie de extractos caracterizados como representantes de la teoría directa, la categoría Evaluación representa, a lo mejor, el pensamiento característico de esta concepción implícita: la idea de que se puede hacer al alumno trabajar más por medio de la forma en que se le evalúa. La evaluación sería, por lo tanto, el principal instrumento que tienen los profesores para promover la motivación de sus estudiantes. Una motivación extrínseca, por supuesto, ya que todo el control estaría en las manos docentes.

O empenho dos estudantes de uma forma geral, acho que não só na minha disciplina, depende de como você os avalia. Então, se você cobra, você discute com eles, sobretudo em avaliações realizadas em sala de aula sem consulta, eles se empenham mais, porque eles não têm maturidade para dedicar aos estudos, a não ser se partir de uma necessidade emergencial, que é de terem notas. Então, nesse momento, por ser da graduação, o que pesa são as notas. Não é que nos outros níveis não pesem, mas é que nesse nível pesa mais. Então, a nota, ou seja, como ele é avaliado, isso força a estudar. (7, otr)

Eu acho que eu aprovava algumas pessoas que não tinham condições. É difícil reprovar na pedagogia. Por nota, por falta eu reprovó. Por nota, eu acho que só reprovei um aluno. Depois que elas entregam os três trabalhos não tem final, mas tem uma última chance de fazer o projeto. Então, é difícil não tirar sete. Ter o mínimo para a aprovação. Mas no passado eu já aprovei alunos que não mereceriam ter sido aprovados. Então, estar sendo mais rigoroso tem a ver com isso, estou tentando ser rigoroso desde o início. Colocando isso de forma mais clara para os alunos também. (15, otr)

5.2.3.2.2.2- Teoría Interpretativa

Las categorías ubicadas en este apartado están distribuidas de manera más o menos equilibrada entre los factores relativos al alumno y los factores relativos a la enseñanza, siendo que los primeros incluyen dos categorías más que los últimos (ocho

contra seis). Es importante señalar que aunque los factores relativos a la enseñanza que centran sus explicaciones en el profesor hayan generado cuatro categorías, la diferencia entre ellas es apenas de énfasis en qué aspecto de la práctica pedagógica el entrevistado considera más importante para transformar los estados motivacionales en clase.

5.2.3.2.2.2.1- Factores relativos al alumno (personales): En este grupo, igual que en la teoría directa, están ubicadas las categorías que se centran en las características personales de los alumnos como determinantes de su grado de motivación, pero que, a diferencia de esta teoría implícita, pueden ser influenciadas por el profesor.

5.2.3.2.2.2.1.1- Alumno influye al profesor - El comportamiento del alumno, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor. Pero, a diferencia de la teoría directa, en la teoría interpretativa el profesor busca medios para superar esta desmotivación.

En esta categoría, que agrupa seis extractos de distintos profesores, se puede percibir claramente que el aspecto motivacional en el aula es una vía de doble sentido. El profesor puede motivar a sus alumnos, pero también es afectado por sus comportamientos durante las clases. Estos profesores, todavía, parecen poseer un sentido de autoeficacia que les ayuda a superar la posible influencia negativa de la falta de empeño y motivación por parte de sus estudiantes.

Às vezes dá um certo desestímulo mesmo. Às vezes eu acho que eu sinto, vem essa coisa da desilusão, da função docente nesse espaço, dessa forma. Mas também não é algo que me paralise. Eu acho que eu sou esse tipo de pessoa que eu nunca acho o que eu faço melhor. Mesmo que a gente saiba que existem dificuldades, a depender da turma que você pega isso é mais forte ou menos forte, mas existe da minha parte uma coisa de querer enfrentar e chegar junto. (11, otr)

Bom, isso me angustia, e como me angustia, em relação o meu grande compromisso para com o meu trabalho, eu vivo no exercício de Sísifo, eu vou lá em cima com a pedra, chega lá em cima, a pedra rola, volta, e aí eu planejo novas contingências, e agora vai dar tudo certo... Não dá! (29, psi)

5.2.3.2.2.2.1.2- Lectura: El profesor entiende que la competencia lectora es importante para un mejor aprendizaje. Por eso el profesor se preocupa en ofrecer las condiciones más favorables para su desarrollo.

En general, la dificultad en lectura fue una queja bastante frecuente entre los entrevistados. Aunque los profesores que tienen una concepción más interpretativa de la motivación crean que se puede mejorar la lectura de sus alumnos mejorando las condiciones que estos tienen para leer, lo que dejan entrever en sus respuestas es que no saben cómo crear las mejores condiciones de lectura.

Eu acho que as vezes é a dificuldade mesmo de ter estratégias de leitura, mas isso eu gostaria de também investir mais... de como trabalhar as estratégias de leitura, que isso, as vezes eu acho que dificulta... então, eu acho que pelo esforço delas acompanharem e também pela, é... pela proposta de ter sido construída, né? (26, psi)

E também uma relação, vamos dizer assim com a leitura de talvez, assim, não saber propriamente construir uma análise do texto e aí isso acaba dificultando, porque assim, eu já pego com uma certa resistência e eu não sei ler assim, ler para estar tirando, quais são os objetivos do texto, quais são as ideias principais, como foi que o autor construiu aquele argumento, então se eu pego ali o texto e é um tema que me interessa eu me envolvo mais, mas quando não, não fazem uma análise mais aprofundada também de como foi que o autor construiu aquele texto, eu acho que isso tem sido um aprendizado que a gente tem tido o desafio de construir, no ensino superior. (23, psi)

5.2.3.2.2.2.1.3- Carrera: La elección de la carrera influye en la relación de los alumnos con el aprendizaje y en el rendimiento, pero eso se puede cambiar por medio de factores internos o externos al alumno.

En Brasil el acceso a las universidades se suele dar por medio de dos exámenes nacionales, el llamado “vestibular” y el “ENEM” (*Exame Nacional do Ensino Médio*). Los cursos de mayor prestigio social suelen atraer mayor número de alumnos interesados, que a su vez suelen estar mejor preparados para enfrentar este examen. Aquellos estudiantes que se creen menos competentes para aprobar en cursos más demandados eligen otros cursos donde la probabilidad de aprobar es mayor. Entre estos cursos, seguramente se encuentran los de formación de profesores (pedagogía y licenciaturas). Este hecho es considerado por muchos profesores como un elemento desmotivador en relación al aprendizaje ya que a los estudiantes les gustaría estar en otra carrera con mayor probabilidad de reconocimiento social y retorno financiero.

Mas eu percebo de modo geral que eles são esforçados, eu acho que eles têm interesse, têm motivação. Tem aquela história, você pergunta no primeiro dia porque

fez vestibular para Pedagogia, alguns disseram que não queriam fazer Pedagogia, queriam fazer Psicologia, queria fazer isso e aquilo; e nessa falta de opção fez; mas eu acho que cabe a gente, da nossa prática no dia a dia do curso, a gente estimulá-los, motivá-los, para eles quererem ser professores, que a gente precisa muito no país. Muito! (5, otr)

A gente percebe o empenho muito grande de alguns. Inclusive eu tive uma experiência, eu acho que de todas as turmas que eu já passei as turmas que mais, que eu percebi mais empenho, foram as turmas de biologia, uma turma de história e outra de matemática, que agente geralmente entra e toma aquele... Percebe aquele impacto da disciplina no curso, para eles. Então, o curso onde a gente percebe que o alcance seria maior, que seria no caso pedagogia, a gente não consegue perceber esse empenho e como os meninos vêm de um processo de formação que passa pelas ciências naturais, no caso da biologia; com processos históricos, no caso da história; com a questão do raciocínio lógico e do cálculo, na questão da matemática; a gente percebe que eles, embora inicialmente eles tenham uma dificuldade, por que eles não têm tanta discussão teórico, reflexivo, filosófica... Eles conseguem fazer boas articulações. Eu acho que a disciplina contribui muito mais, contribui no meu caso, muito mais para essas turmas que para o curso de licenciatura em pedagogia, propriamente dito! (16, psi)

5.2.3.2.2.2.1.4- Esfuerzo: El esfuerzo (y la falta de él) del alumno es un elemento importante para su aprendizaje, pero puede ser mejorado por lo que hace el profesor en clase.

De acuerdo con la teoría de atribuciones de Weiner (Pintrich y Schunk, 2006), atribuir el resultado de las acciones, los éxitos o fracasos, a factores inestables y controlables (como el esfuerzo) es preferible que atribuirlos a factores estables y incontrolables (como la inteligencia). Las respuestas de esta categoría, en consonancia con la idea central de la concepción interpretativa sobre la motivación de que se puede cambiar por medio de intervenciones, valoran el esfuerzo emprendido por sus estudiantes más que cualquier otro rasgo personal que pueda denotar estabilidad y/o imposibilidad de control. Pensar así tiene, de hecho, consecuencias positivas pues puede llevar los profesores a intervenir en aumentar y dirigir el esfuerzo discente.

Acho que quanto mais eles estão esforçados e envolvidos mais eles aprendem. Então, se a gente consegue fazer com que eles se motivem para isso, eles têm um resultado em termos de aprendizagem bem maior. (31, psi)

Eu percebo em muitos deles o esforço, apesar das dificuldades. É como eu sempre digo, Iron, eu acho que eu valorizo muito mais o esforço; não muito mais, assim, a gente tem que identificar e valorizar o esforço. (5, otr)

5.2.3.2.2.2.1.5- Compromiso: El profesor piensa que puede ayudar a aumentar el grado de compromiso de los alumnos con los aprendizajes.

Como en la categoría homónima ubicada en el grupo de la teoría directa, aquí los profesores parecen partir de una idea de que la motivación tiene que ser algo interno a los alumnos, algo que ellos poseen o no. Pero, de manera distinta del primer grupo, estos profesores creen que pueden intervenir de dos maneras: primera, si el alumno no presenta tal motivación, que es denominada como compromiso, los profesores deben intentar “recuperarla” de alguna manera. Segunda, si el alumno presenta esta motivación, los profesores pueden partir de ella y reorientarla en caso de que sea necesario.

Eu acho que interfere na medida que essa relação com o saber, ela se torna uma relação pouco compromissada. Por isso que eu acho que sempre é um desafio para o professor compreender essa realidade, tentar buscar formas de trazê-los, de fazer pensar. É uma coisa muito junto com eles, por que eu acho que a gente aprende a partir disso que eles trazem. (11, otr)

Eu vejo uma grande parte muito preocupada mesmo em fazer um bom trabalho, não simplesmente “cumprir tabela”. Eles querem fazer uma produção e eu parto desse princípio, eu sempre digo assim: “a gente não gastou tanto tempo da vida da gente aqui dentro para chegar agora na etapa final pra fazer uma produção medíocre, simplesmente pra poder conseguir um certificado, acho que não foi pra isso que vocês...”. Eu sempre tenho essa conversa logo no primeiro momento, eu acho que vocês vieram, chegaram até aqui e querem mostrar que de fato aprenderam alguma coisa. Eu sempre apresento essas questões de que é importante investir mesmo e eu acho que eles demonstram essa preocupação. (3, otr)

5.2.3.2.2.2.1.6- Deseo: El profesor parte del deseo del alumno para hacer el aprendizaje interesante.

Esta categoría fue formada por solo dos extractos extraídos de respuestas a distintas preguntas hechas a un profesor de psicología de la educación. Se nota que la idea central es muy semejante a los extractos de la categoría anterior (compromiso): hay

una dimensión afectiva hacia el aprendizaje que el alumno debe poseer y que el profesor debe intervenir solo en su ausencia. La decisión de separar esos extractos se ha tomado en base a la idea de que hay diferencias significativas entre el término “compromiso” y el término “deseo”. El primero da una idea de un valor. Algo con que el sujeto ha construido un vínculo y/o una responsabilidad. El segundo, denota algo más ligado al sentimiento, a la afectividad y a la satisfacción de impulsos.

Primeiro, tem a questão do desejo, se a pessoa deseja aquilo, vê importância para aquilo, primeiramente o empenho daquele se torna melhor; o outro você tem que tornar interessante, aí cabe muito a como você conduz a sua disciplina para tornar aquilo interessante. (32, psi)

Então, é sempre um pouco do desejo do aluno, agora cabe também ao professor ser um pouco criativo, mostrar a importância e mostrar os agravos que eles estão fazendo, tento um tipo de prática. (32, psi)

5.2.3.2.2.2.2- Factores relativos al alumno (medio): Aquí están las respuestas que hacen hincapié en el entorno de los alumnos como un factor importante en la determinación del interés por las actividades académicas y por la cantidad de esfuerzo invertida en ellas. Cómo es característico de la teoría interpretativa, esta influencia del medio puede ser atenuada, o incluso cambiada, por las relaciones establecidas en el microsistema aula (Bronfenbrenner, 1996).

5.2.3.2.2.2.2.1- Condiciones: Las condiciones socioeconómicas de los alumnos interfieren en su rendimiento académico.

Además del hecho de que los alumnos que acceden a los cursos de formación de profesores hayan elegido estos cursos por la facilidad de ingreso, otra característica importante de buena parte de estos estudiantes es que pertenecen a la clase trabajadora, de modo que tienen que trabajar mientras estudian. Este alumno trabajador casi siempre es visto por sus profesores como alguien que trae consigo un obstáculo específico para el aprendizaje académico: la falta de tiempo para estudiar y para realizar las actividades fuera de la clase.

Para los profesores con concepciones directas de aprendizaje la falta de tiempo sería un obstáculo prácticamente insuperable. Para los de la teoría interpretativa, todavía, esta situación concreta puede estar lejos del ideal, pero se puede sacar más provecho del tiempo disponible.

Então, nós temos um alunado que é um tanto trabalhadores, não são burgueses. De manhã e de tarde, à noite ate dez na noite, não dá, sábado de dia. - Que horas vocês estudam? Eu não sei. Temos aí também um problema, mas eu diria que sempre pode ajudar, sim, desde a estrutura física dos ambientes, agora não pode ser tão confortável, que eles podem até dormir [risos]. Mas a tecnologia, boas bibliotecas, acho que seriam interessantes e óbvios. O professor tem que sair um pouco, tem que fazer jogos, tem que fazer dinâmicas. (32, psi)

O empenho de meus alunos para aprender? Olha, porque é muito difícil você fazer um julgamento a partir do seu lugar. Mas, de um modo geral, eu acho insuficiente. Eu acho insuficiente. De um modo geral. Por que, por exemplo, a gente passa um texto para ser lido, aí, depois, vamos dizer, de quinze dias, a gente percebe que a maioria não leu o texto. E aí, muitas vezes eu sou obrigado a dar aula sobre o texto. Por que não tem condições de abrir o debate. Então, naquele momento em que o texto seria o mediador para o debate, os alunos não leram, a maioria não leu o texto. De uma sala de trinta e sete, quarenta, só uns três ou quatro leram o texto. E não dá para fazer um debate por que a maioria quando alguns querem falar, eles vão começando a falar na base do “achismo”. “Ah! Por que eu me lembro de um fato assim...” Um se lembra de um fato, outro se lembra de outro. Eu sempre pergunto qual a relação desse fato com os pressupostos teóricos apresentados pelo autor. E aí, eles não conseguem fazer essa relação. E aí, eu sempre tenho que dar a aula expositiva, explicar. E na hora que eu estou explicando, eu até sinto que o pessoal presta atenção e tudo, mas eu não sei qual é o problema. Muitos alegam que não têm tempo para ler, que são muitas disciplinas. Às vezes tem aluno que trabalha e que pega sete disciplinas. Então, eu acho complicado, eu acho muito difícil uma pessoa que trabalha o dia inteiro, só tem a noite para estudar, ou a tarde, e tem que dar conta de sete disciplinas. (16, psi)

5.2.3.2.2.2.2.2- Educación básica: La Educación Básica interfiere en el aprendizaje de los alumnos.

El estudiante universitario en Brasil empieza sus estudios con al menos doce años de enseñanza básica, pudiendo llegar a quince, si se incluye la educación infantil. Obviamente trae consigo todos los aspectos positivos y negativos que estos años ayudaron a imprimir en su manera de percibir y practicar el aprendizaje. Para algunos profesores entrevistados hay una diferencia fundamental entre la manera de aprender

“para la escuela” y a manera de aprender “para la universidad”, y esta última debe ser consciente de esta diferencia y ayudar a su vez al alumno a tomar conciencia de ella.

A história da educação no Brasil, eu acho que preparar para o vestibular é uma coisa que impede. Eles entram na universidade... Eu acho que, uma outra coisa, a gente precisa dentro das instituições, da universidade, discutir entre os professores sobre isso, porque os professores agem de forma bem diferente e pedir para que os alunos reproduzam o que um autor fala, não acho que é isso que vá fazer com que eles tenham a curiosidade, empenho para entender, curiosidade em relação ao conhecimento... (25, psi)

Às vezes é o vestibular mais fácil com menos concorrência, mas eu vejo assim que a própria escola básica, esse paradigma tradicional não tem ajudado a esses alunos a desenvolver um processo de aprendizagem, o ensino ainda está centrado no próprio ensino que é a característica da postura tradicional. (19, otr)

5.2.3.2.2.3- Factores relativos a la enseñanza (profesor): Este es el grupo que contiene más extractos en este apartado de cuestiones sobre la motivación. Aunque tenga menos categorías que los factores relativos al alumno (personales) de la teoría directa, hay más extractos aquí ubicados que en todos los grupos clasificados como teoría directa. Como ya fue mencionado anteriormente, las categorías aquí agrupadas son muy semejantes entre ellas, pues todas hacen hincapié a las maneras de actuar del profesor para cambiar los estados motivacionales de sus estudiantes. Lo que diferencia las categorías es el énfasis que pone cada entrevistado sobre qué aspecto de la práctica docente estaría siendo más decisivo para la motivación.

5.2.3.2.2.3.1- Profesor: La conducta del profesor en el aula y su relación con la docencia y con sus alumnos son decisivas para la relación de los alumnos con el aprendizaje.

Las respuestas que aparecen aquí fueron dadas por profesores que entienden que la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje depende de sus propias actitudes como docentes. Para estos profesores no basta con exigir de sus alumnos esfuerzo y dedicación. Es imprescindible demostrar que está comprometido con la docencia para que eso pueda, de alguna manera, contagiar a los alumnos.

A outra coisa que eu acredito também que é a postura dos professores. Eu acho que quando você tem um quadro onde a maioria dos professores são professores

comprometidos com o curso, professores que cobram, que exigem mesmo um empenho, um esforço, acho que os estudantes eles se sentem cobrados de que eles têm que dar conta disso, se não, não vai dar certo. O currículo e o comprometimento dos professores que fazem o curso, acho que isso contribui para maioria desse empenho independentemente da relação que a gente tem com o mercado de trabalho. (28, otr)

Não sei sabe Iron, eu tenho uma relação de respeito com a disciplina, de respeito com meus alunos, com a licenciatura, com esse lugar de professor, eu isso muito claro desde o início, que eu sou professora por opção e eu acho que isso faz diferença. Eles reclamam muito daqueles dos professores que chegam falando que educação está horrível, que ser professor não vale à pena, desanima os alunos. Eu animo os meus alunos, eu procuro seduzir mesmo, porque é o campo que me apaixona, por isso que eu fiz a opção do doutorado em educação, sendo de uma outra área específica que é a psicologia. (10, psi)

5.2.3.2.2.3.2- Evaluación: El profesor busca (o piensa sobre) maneras de evaluar que mejoren la relación del alumno con el proceso de aprendizaje.

Mientras que la concepción directa entiende la evaluación como una oportunidad de distribuir refuerzos y castigos a la manera conductista, en la concepción interpretativa la evaluación es un momento importante en el proceso de aprendizaje, pues proporciona a los estudiantes un momento para reflexionar y también para aprender. Pero, aunque ya se pueda considerar un avance en relación a la concepción directa, las respuestas aquí ubicadas están lejos de una concepción más constructiva, como recomienda Huertas (2009): “No basta con evaluar el aprendizaje, hay que *evaluar para el aprendizaje*, para que el estudiante pueda seguir aprendiendo, idealmente casi ya sólo por sí mismo” (p. 175, *itálicos en el original*).

Repensar a avaliação. Não é só aumentar a exigência, não é só isso. Tem professor que acha que se corrigir os trabalhos dos alunos e devolver já é suficiente. Acho que não é suficiente. Acho que é importante a devolução, uma leitura cuidadosa. Mas a gente está fazendo com os alunos o que os professores de educação básica fazem com os seus. O aluno não tem uma habilidade quando chega no primeiro ano, a gente não volta atrás para... Eu acho que isso é algo grave que tem acontecido. (15, otr)

Eu acho que poderia ser mais sistemático na avaliação, eu tenho tentado, por exemplo, já tem algum tempo deixado que os alunos façam avaliação e eu não estou muito satisfeito com isso, o que não quer dizer que eles não estejam passando por

experiência de aprendizagem significativa, mas às vezes me incomoda perceber que uma parte da turma parece que não consegue ou não se deixa afetar. Agora, por outro lado também fazer uma variação dessa filosofia de ensino, onde o aluno tenha que responder aquilo que a gente espera que ele responda, parece algo bastante autoritário também, né? Ou seja, ele vai ter que responder aquilo para ter a nota, isso é complicado. (12, otr)

5.2.3.2.2.3.3- Clase: Lo que se hace en el aula favorece la relación del alumno con lo que debe ser aprendido.

El grupo de profesores con respuestas aquí clasificadas entienden que el clima motivacional de la clase interfiere en el desempeño de los alumnos. “El clima motivacional de la clase se describe frecuentemente usando términos como cálido, frío, permisivo, autocrático y centrado en el estudiante. Dicho clima se establece principalmente a través de las interacciones profesor-estudiante” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 314). Para mejorar este clima, en la línea de lo que ya fue referido por Torrado y Pozo (2006), buscan ofrecer clases más dinámicas, más agradables, con recursos que no se limiten a las clases magistrales. Pero, de manera distinta de lo que recomienda la literatura específica sobre este tema (Huertas, 2009), estos profesores no presentan cambios más significativos en el diseño, presentación y evaluación de las actividades didácticas que promuevan el interés, la autonomía y la autorregulación, por ejemplo.

Acho que quando você tem uma aula mais dinâmica, isso faz com que os alunos se empenham mais na aprendizagem, quando você tem recursos como esse que acabei de citar de internet, para poder acessar aquilo que ele tá ouvindo falar, online, na mesma hora, também ajuda no empenho deles. (8, psi)

Eu me sinto na obrigação de fazer uma aula mais dialógica, eu penso, que se em psicologia da educação, se a aula não é dialógica, se não é um espaço de todo mundo falar, se não é um espaço de escuta de todo mundo, é como se eu tivesse, não sei, indo de encontro ao que tem de mais básico da psicologia de educação, uma disciplina que é para trabalhar “aspectos subjetivos do espaço da sala de aula”. (27, psi)

5.2.3.2.2.3.4- Estrategias: El profesor elige estrategias para mejorar la relación de los alumnos con el aprendizaje y su desempeño.

En esta categoría con 12 extractos, los profesores parecen reconocer más claramente su rol en el aula: crear un contexto favorable para que los estudiantes puedan

dedicarse de manera interesada y persistente a las tareas de aprendizaje (Bzuneck, 2000). Los entrevistados se ven como responsables de intervenir en los estados motivacionales de sus alumnos, buscando soluciones para los problemas que disminuyen el esfuerzo del alumno hacia el aprendizaje.

Se você tem uma turma, por exemplo, se você tem uma turma que não demonstra esse esforço, o seu esforço vai precisar ser muito maior, porque você vai precisar mobilizar o esforço do grupo. Pensar em estratégias para ajudar essa motivação, que aí, às vezes você vai precisar trabalhar com a motivação extrínseca, você vai precisar criar algumas estratégias para que haja um interesse pelo conteúdo que você está trabalhando. Então, essas questões interferem muito, na minha forma de ser professora. (31, 16)

Então eu construo estratégias com esse objetivo, de que meus alunos se empenhem, de que eles queiram de fato se empenhar. (10, psi)

5.2.3.2.2.2.4- Factores relativos a la enseñanza (currículo): Además de lo que se lleva a cabo en el aula, los entrevistados creen que las estructuras tanto físicas como conceptuales en las cuales están los alumnos interfieren en su motivación y consecuente desempeño. Aunque una de las categorías de este grupo lleve de manera más restrictiva el título de “currículo”, refiriéndose a la manera de organizar las disciplinas y, dentro de ellas, los contenidos, se extenderá ese concepto a la ordenación del espacio físico, horarios e materiales disponibles para el aprendizaje (Sacristán, 2013).

5.2.3.2.2.2.4.1- Currículo: El currículo interfiere en la relación de los alumnos con el aprendizaje y con el desempeño

Aquí se habla de currículo en su acepción más restringida que es de un conjunto ordenado de disciplinas distribuidas al largo de un curso o carrera. El énfasis de estas respuestas está justamente en la organización curricular como promotora de la motivación. Estos entrevistados no manejan aún la idea de un currículo que ayude a desarrollar la autonomía o las competencias del “aprender a aprender” (Martín, 2003).

Agora eu acredito que a organização curricular, por exemplo, essas críticas que a gente tem ao currículo hoje têm favorecido de alguma forma esse empenho dos estudantes. Acho que isso tem favorecido. (28, otr)

Então, em que medida isso interfere na aprendizagem? Diretamente. Se Todos os estudantes visualizam que existe uma organização curricular, existe uma formação que ela é pensada: disciplinas, estágio... existe uma lógica no processo de formação, juntamente com um corpo de professores que estejam comprometidos com esse projeto, diretamente isso vai influenciar na aprendizagem e no comprometimento dos estudantes. (28, otr)

5.2.3.2.2.4.2- Estructura: La estructura ofrecida a los Estudiantes, como aulas y horarios, interfiere en sus aprendizajes.

En esta otra categoría del grupo de los factores curriculares se adopta una concepción un poco más amplia de currículo, incluyendo el tiempo y el espacio donde ocurren las clases. Las dos profesoras que hicieron mención a estos aspectos entienden que el contexto de aprendizaje va más allá de las actividades propuestas por los docentes en aula. Este contexto está constituido por dónde y cuándo suceden las clases.

Eu acho que simbolicamente a sala de aula tem representado um espaço de... Um espaço ruim de estar; sem ventilação, sem luminosidade... Ai eu pensei até, a gente tem um espaço do lado de fora da universidade, uma fileira de eucaliptos, tem um cheiro maravilhoso, um sol fantástico... Eu pensei em comprar uma esteirinhas, distribuir, para estar do lado de fora. Mas quarenta e três alunos, não dá e isso também é um problema, a quantidade de alunos em sala de aula, obrigados a estar ali. (25, psi)

Tem alguns horários que são horríveis, Iron. O horário de onze até uma hora é péssimo, a pessoa está com fome meio dia, é o pior horário, acho que não tem pior, por mais que você esteja motivado e o aluno motivado, tem um fator aí biológico que é terrível, mas fora isso, as outras de sete as nove, de nove as onze, o noturno, você sente o interesse do aluno, ele consegue além dessas condições desagradáveis. (27, psi)

5.2.3.2.2.3- Teoría Constructiva

Solo once extractos (de un total de 121) fueron categorizados como representativos de la teoría constructiva. Con estos extractos se formaron dos categorías pertenecientes a dos grupos distintos de factores: un grupo de factores relativos a la enseñanza centrados en el profesor, que agrega categorías de las tres teorías y otro grupo de factores relativos a la enseñanza centrados en el currículo, que está compuesto por respuestas de la teoría constructiva y de la teoría interpretativa.

5.2.3.2.2.3.1-Factores relativos a la enseñanza (profesor): La única categoría ubicada en este grupo, como se puede inferir de las definiciones precedentes, está más cerca de la teoría interpretativa que de la teoría directa. En coherencia con la primera, mantiene la idea fundamental de que el profesor puede hacer algo para cambiar los estados motivacionales de sus alumnos. Pero a diferencia de las anteriores, las respuestas que aparecen aquí se centran en la importancia del aprendizaje para los procesos motivacionales.

5.2.3.2.2.3.1.1- Método: El método, es decir, las decisiones tomadas por el profesor y las acciones llevadas a cabo por él deben tener como objetivo el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con Huertas (2006), “está comprobado que cuánto más éxito obtenga una persona, ésta experimentará una mayor motivación. Por el contrario, si se acumulan los fracasos, las expectativas de éxito disminuyen trágicamente” (p.253). Algo semejante afirma Alonso Tapia (2005): “Es un hecho demostrado que la experiencia de progreso, en cuanto que refleja la competencia que el alumno va consiguiendo, favorece su autovaloración, fortalece sus expectativas y estimula el interés y el esfuerzo por aprender” (p. 120). Los profesores que dieron las respuestas recogidas a continuación, conscientemente o no, parecen comprender y adoptar ese principio, pues buscan garantizar el aprendizaje de sus estudiantes incluso como una manera de promover la motivación de ellos.

Eu venho sendo mais flexível em termos de planejamento, eu planejo algo, discuto com eles no início e digo para eles: “ – Olha, nós podemos mudar!” Às vezes eu tenho uma expectativa que a gente vai dar conta de terminar a unidade em X tempo, tem turmas que eu consigo antes, tem turmas que eu consigo bem depois e eu faço questão de olhem: “ - A gente está aqui, aqui, aqui no planejamento, vamos refazer o planejamento?”. Refazer planejamento faz parte do trabalho docente e é isso que a gente faz, o planejamento tem que ser reflexivo, tem que ser adaptado ao aluno, então a quem ensinar; como ensinar; por que ensinar. (I, psi)

E aí eu tento sempre pensar em metodologias mais ativas, e assim, eu tento ser coerente com o que eu estudo, as teorias, e o que eu tomo como relevante de teorias sobre ensino-aprendizagem e tento ser coerente dentro do que, para mim, tem de ser ensino e aprendizagem. De oportunizar ao aluno a participar, de que o aprendiz

seja significativo. Então, assim, eu não vejo essas problemáticas que a gente levantou como obstáculos para minha ação pedagógica não. Eu acho que, muito pelo contrário, vem me inquietando e me colocando sempre em busca de novidade. (26, psi)

5.2.3.2.2.3.2- Factores relativos a la enseñanza (currículo): La categoría aquí ubicada agrupa respuestas que representan la esencia de la teoría constructiva que entiende el aprendizaje como una construcción de sentido por parte del aprendiz.

5.2.3.2.2.3.2.1- Sentido: El currículo académico debe tener sentido para los estudiantes, para que estos puedan involucrarse.

De acuerdo con Pozo (2008) las teorías constructivistas “vinculan el aprendizaje al significado que el aprendiz atribuye a los ambientes a los que se enfrenta en función de las estructuras cognitivas y conceptuales desde las que interpreta ese ambiente” (p. 141). Aunque nuestros entrevistados hablen de “sentido” y no de “significado”, como señala Pozo, se sabe que hay una relación estrecha entre estos dos términos, pudiéndose incluso utilizarlos como sinónimos a depender del contexto. Para Vygotski (1993, *apud* Góes y Cruz, 2006, p. 39) “sentido es siempre una formación dinámica, variable, que tiene diversas zonas de estabilidad distintas. El significado es apenas una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa”. Así, se puede inferir que los profesores de este grupo, aunque hayan dado respuestas interpretadas como representantes de las concepciones directa e interpretativa, ya se acercan en algunos momentos (o en algunos aspectos de sus prácticas pedagógicas) a la idea constructiva de enseñanza y aprendizaje.

É bom estudar, mas isso implica em que eu tenho esforço, eu despendo energia, eu abro mão de algumas coisas para estabelecer prioridades. Então, o interesse interfere nisso, porque quando o aluno compreende o sentido e assume isso para si, então as dificuldades se tornam muito mais desafios do que um muro de lamentações. (6, otr)

Não sei, acho que vai fazer um sentido, vai começando a fazer sentido. Eles chegam aqui dizendo ‘porque estou aqui?’ E começa a fazer sentido, e na medida em que vai fazendo sentindo eles vão criando outra postura comigo. Às vezes, eu estou no começo da aula e dizem: ‘ - Professora, deixa eu te contar uma coisa que eu vi na televisão... ’ ou outras coisas que daí você vai vendo: “- Opa, tá batendo”. (21, psi)

5.2.3.3- Conclusiones

Este apartado tuvo como objetivo analizar las teorías implícitas de los profesores sobre la motivación de sus alumnos y la relación enseñanza-aprendizaje, así como evaluar las posibles diferencias entre las concepciones de los entrevistados cuando se agrupaban por disciplina, género y experiencia docente.

En relación al primer objetivo, se encontró la misma tendencia del apartado sobre los requisitos para aprender, de que los entrevistados dan, en su mayoría, respuestas clasificadas como Interpretativas. Como ya fue mencionado en el referido apartado, estos datos están de acuerdo a los encontrados en la literatura específica (Scheuer y Pozo, 2006). Vale mencionar que en el apartado anterior, sobre la organización de las actividades de enseñanza, la categoría más frecuente fue la Teoría Interpretativa, aunque esta superioridad numérica no haya sido estadísticamente significativa.

Sobre las posibles diferencias por grupo, tema del segundo objetivo, no fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas cuando los entrevistados fueron comparados por disciplina que enseñan, género y experiencia docente, al igual que en los apartados precedentes.

Tomándose sólo los resultados de este apartado, una posible explicación para esa indiferenciación tiene relación más específicamente con la disciplina que los entrevistados imparten, pero puede estar repercutiendo en los otros dos criterios de agrupación, el género y la experiencia docente. Es cierto que el tema de la motivación para aprender ha sido estudiado predominantemente por la psicología. Si buscamos en bases de datos en lengua inglesa o en lengua española, encontraremos una gran cantidad de textos, teóricos y/o empíricos, bajo diversos marcos teóricos y metodológicos que tratan del asunto. Sin embargo, como ya fue mencionado en el análisis de los datos cuantitativos, la producción académica sobre la motivación para aprender no es tan numerosa en Brasil (Boruchovitch y Bzuneck, 2010).

La escasa cantidad de textos puede estar influyendo en la propia formación del docente de psicología de la educación, que a lo mejor sólo encuentra fragmentos de un campo teórico que ya tiene como característica estar repartido en pequeñas teorías que no siempre se comunican fácilmente. Además de eso, la poca oferta de textos introductorios puede llevar al profesor a elegir otros temas para compartir con sus estudiantes de grado.

Se es así, parece ser una situación preocupante, pues está en el rol de los docentes comprender los factores que pueden mejorar la motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje, como el establecimiento de metas, la construcción de un buen clima motivacional en clase, la evaluación, etc. (Huertas, 2009).

Cabría, entonces, a los profesores de psicología de la educación, mirar con más atención este campo de estudios que ya ha producido sobre una larga base empírica, conceptos útiles no solo para la comprensión como también para la promoción de estados motivacionales más favorables al aprendizaje académico.

No obstante, si se comparan los datos del presente apartado con los demás apartados de esta investigación, se constatará que la indiferenciación entre los docentes agrupados por disciplina que imparten, género y tiempo de docencia, es una constante entre los treinta y dos profesores seleccionados para formar parte de la muestra. Tomados en conjunto, estos resultados pueden requerir una explicación más amplia, que no se limite a la poca disponibilidad de bibliografía sobre motivación. Esta interpretación será ofrecida al final de este trabajo, que es cuando se podrán discutir todos los datos obtenidos.

Respecto a los datos cualitativos, si se observa el Cuadro 5.3, se podrá constatar que hay dos grandes conjuntos de explicaciones, con características ligeramente distintas. El primer conjunto se puede llamar de factores relativos al alumno, que incluye aspectos personales y de su entorno o medio. Es donde se ubica la mayor parte de las subcategorías (15 sobre 25), todas ellas pertenecientes a la Teoría Directa y a la Teoría Interpretativa. El segundo conjunto se puede denominar como los factores relativos a la enseñanza, que incluye aspectos ligados tanto a los docentes como al currículo. En este grupo, aunque la mayoría de las subcategorías sean de la Teoría Interpretativa, hay representantes de la Teoría Directa y de la Teoría Constructiva en igual cantidad.

Sobre esta manera de interpretar estos dos elementos cruciales para el proceso educativo que son el alumno y la enseñanza, se puede decir que, al hablar de los primeros, los profesores lo hacen a partir de concepciones más simples sobre la motivación. Estas concepciones ya permiten a los entrevistados pensar la motivación del estudiante como un proceso que puede mejorar con la intervención docente, pero en muchas situaciones hace pensar aún que la motivación es algo inherente al alumno y que este debe poseerla para que haya éxito en el aprendizaje universitario.

Ya cuando hablan de la enseñanza, los entrevistados presentan concepciones un poco más elaboradas sobre el rol de sus acciones didácticas y del currículo en la motivación discente. Hay una mayor cantidad relativa de subcategorías clasificadas como Teoría Interpretativa y una sensible disminución de las subcategorías del tipo Teoría Directa. Además de eso, aparecen en los factores relativos a la enseñanza dos subcategorías clasificadas como Teoría Constructiva, que no había en los factores relativos al alumno.

A modo de síntesis se podría decir que los profesores mantienen una mirada psicopedagógica más elaborada - quizás optimista – cuando hablan sobre su capacidad de promover la motivación en el aula y una mirada más cercana al sentido común – a lo mejor pesimista - cuando se refieren a la motivación de sus alumnos para aprender.

5.2.4 - Dificultades para aprender

Es sabido por los que trabajan en la educación superior que no todos los alumnos tienen el rendimiento esperado por sus docentes. Además, desgraciadamente hay estudiantes que se quedan con un desempeño muy por debajo del mínimo necesario para aprobar y suelen preocupar a sus profesores que a menudo no saben qué hacer para mejorar esta situación, entre otros motivos por no conocer bien las causas de las dificultades.

Como sucede con cualquier otro comportamiento humano, se puede decir que las dificultades de aprendizaje tienen múltiples causas. Sin embargo, por ser el acceso a la universidad mucho más selectivo que el acceso a la enseñanza básica, se puede esperar que en esta etapa más avanzada de formación se encuentren menos alumnos con dificultades más graves, como aquellas resultantes de problemas orgánicos, por ejemplo.

Bowden y Marton (2012) nos dan una pista de por dónde podemos empezar a buscar las explicaciones sobre las diferencias de rendimiento:

Los resultados del compromiso con una tarea de aprendizaje difieren espectacularmente porque la naturaleza del compromiso con cada una de estas tareas se diferencia también notoriamente en función del individuo que aprende. Cualesquiera que sean las diferencias en la formación, capacidades y otros atributos de quien está aprendiendo, éstas no pueden influir en los resultados de una situación

de aprendizaje, a menos que estén reflejadas en las distintas formas en las que quien aprende actúa dentro de dicha situación (p. 64).

En una investigación con estudiantes universitarios de primer año, pertenecientes a diversas carreras, Pérez et al. (2013) evidencian la influencia de los enfoques de aprendizaje para la utilización de estrategias de autorregulación y consecuentemente para el desempeño de dichos alumnos. Este estudio más reciente corrobora la afirmación de Marton y Säljö (1984) de que hay una estrecha relación entre la profundidad del procesamiento (si es superficial o profundo) y la calidad de los resultados del aprendizaje, sostenida por diversas investigaciones, desde la primera publicación sobre el tema.

La literatura referida arriba habla de dos enfoques de aprendizaje, que se suelen denominar enfoque superficial y profundo. El enfoque superficial se caracteriza básicamente, según Biggs (2008), por una intención de liberarse de la tarea sin dedicarle mucho esfuerzo, utilización de tareas de bajo nivel cognitivo cuando la tarea demanda niveles más altos y empleo de la memorización en lugar de la comprensión. El enfoque profundo, también según Biggs (2008), “se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarlas” (p.35).

Para Zabala (2002), el enfoque superficial se caracteriza por una tendencia a tratar el material a ser aprendido de manera aislada, centrándose en las partes de la tarea; búsqueda por memorizar el material, con el objetivo de reproducirlo de modo fidedigno, además de baja autonomía, pasividad y dependencia del profesor. El enfoque profundo, a su vez, es caracterizado por una intención de apropiarse del material, estableciendo relaciones con los conocimientos previos del alumno y con situaciones prácticas; búsqueda por configurar una red de relaciones entre otros materiales de aprendizajes y tareas disponibles; estar centrado en los objetivos y significados de la tarea para extraer principios.

Segundo Ramsden (2003), el enfoque profundo genera resultados de aprendizaje de mejor cualidad, más estructurados y más complejos, que producen también un placer en aprender y compromiso con el tema, mientras que el enfoque superficial lleva como mucho a la habilidad de memorizar detalles no relacionados, frecuentemente por un corto período. Como los resultados son artificiales, son también efímeros.

De acuerdo con Biggs (1999), los estudiantes considerados académicos (aquellos más dedicados y comprometidos con las tareas) adoptarán, más a menudo, un

enfoque profundo en sus principales temas, a pesar de la enseñanza, mientras que los estudiantes no académicos probablemente adoptarán un enfoque profundo apenas bajo las condiciones más favorables de enseñanza.

A una conclusión un poco distinta, pero menos optimista llegaron Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999), tras una investigación en la que participaron 46 profesores y 3956 estudiantes universitarios. Estos autores afirman que en las clases donde los profesores dicen centrar su enseñanza en lo que hacen ellos y en la transmisión de conocimiento, es más probable que los estudiantes admitan adoptar un enfoque superficial en la respectiva asignatura. Y en las clases donde los alumnos dicen adoptar significativamente un enfoque más profundo, los profesores afirman adoptar enfoques de enseñanza orientados al cambio de concepciones de sus discentes. Sin embargo, esta relación no es tan fuerte como la primera.

Los párrafos anteriores ponen en evidencia la relación entre modos de enseñar y los enfoques de aprendizaje. Esta relación está mejor detallada en el texto de Ramsden (2003). Para este autor, el enfoque superficial es estimulado por métodos de evaluación que enfatizan la recuperación y aplicación de conocimiento procedimental trivial, evaluaciones que crean ansiedad, mensajes cínicos o conflictivos sobre recompensas, cantidad excesiva de material en el currículo, poco o ningún *feedback* sobre el progreso, falta de independencia en los estudios, falta de interés o conocimiento previo de la materia, experiencia educacional previa que estimulaba este tipo de enfoque.

El enfoque profundo, a su vez, es estimulado por métodos de enseñanza y de evaluación que animen una relación activa y duradera con las tareas de aprendizaje, enseñanza atenta y estimulante, expectativas académicas claramente establecidas, oportunidades de elegir el método y el contenido de los estudios, interés y conocimientos previos sobre la disciplina y experiencias escolares previas que estimulaban este enfoque de aprendizaje.

Por tanto, para Ramsden (2003), los factores que influyen sobre el enfoque de aprendizaje, y consecuentemente sobre los resultados de aprendizaje, son el interés del estudiante sobre la tarea, sus conocimientos previos y su experiencia educacional anterior. La manera como el profesor evalúa (como ya fue mencionado en el apartado dedicado a la evaluación) también tiene impacto sobre la elección del enfoque de aprendizaje por parte de los alumnos. Por último, pero no menos importante, las características personales de los docentes, sus maneras de enseñar, así como el propio

currículo, forman parte de los factores que afectan a la opción discente sobre la utilización de un enfoque profundo o superficial.

Sin embargo, Monroy y Hernández Pina (2014), tras una revisión sistemática de la literatura sobre enfoques de aprendizaje universitario, hecha a partir de revistas publicadas entre los años 1980 y 2013, en lengua inglesa o española, evidenciaron, además de los anteriormente mencionados, otros factores que también influyen en la utilización de los enfoques de aprendizaje por los alumnos: las concepciones de aprendizaje y las creencias epistemológicas de los estudiantes, así como la titulación y la tarea.

En este apartado serán analizadas las preguntas 18 a 22 del guión de entrevistas, cuyo tema principal son las dificultades de aprendizaje presentadas por los alumnos y su relación con la enseñanza de los entrevistados. Las preguntas que dieron origen a los datos aquí analizados fueron:

18- ¿Qué sucede cuando los alumnos presentan dificultades en relación a algún contenido?

19- ¿Qué lleva a los alumnos a presentar dificultades?

20- ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes?

21- ¿Sus alumnos tienen conciencia de estas dificultades?

22- ¿En qué medida su práctica se ve afectada por esas dificultades?

5.2.4.1- Criterios de análisis

Repitiendo el procedimiento utilizado en los apartados anteriores, se ha tomado como punto de partida para los análisis los criterios reunidos en el Cuadro 4.3, ubicado en el capítulo de la metodología. De acuerdo con estos criterios iniciales, para los docentes que piensan en las dificultades a partir de la teoría directa, éstas tienen causas individuales y serían poco influenciadas por actividades de aula, según Pérez Echeverría et al. (2006). Para estos mismos autores, siguiendo la teoría interpretativa, los profesores entienden que se deben crear grupos especiales de aprendizaje, que aproximen a los alumnos con dificultades a los demás. Por último, los maestros que se orientan por una teoría constructiva de la enseñanza y del aprendizaje comprenden que el aula tiene que atender a la diversidad de los alumnos, con el objetivo de integrarlos progresivamente (Pérez Echeverría et al., 2006).

Los criterios expuestos en el párrafo anterior necesitan, todavía, ser ampliados para atender a la complejidad de los datos obtenidos en el presente trabajo. Para lograr este objetivo, se ha buscado en la literatura un marco teórico que estuviera conforme con los estudios sobre el enfoque de aprendizaje y al mismo tiempo se acercase a las teorías directa, interpretativa y constructiva, como modos de describir las concepciones implícitas de los docentes universitarios sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Se han encontrado en Biggs (2008) las categorías teóricas que cumplen los requisitos anteriormente expuestos y que pueden ayudar a interpretar las respuestas de los entrevistados, aunque estas mismas categorías necesiten una reinterpretación con el intento de ajustarlas al tema de las dificultades de aprendizaje. Biggs (2008) propone tres niveles de complejidad creciente de lo que llama “teorías de la enseñanza” (p. 40), y que serán descritos a continuación.

5.2.4.1.1- Teoría Directa/Nivel 1: En el nivel 1, los profesores se quedan con el hecho de que hay buenos y malos estudiantes, pero no ven esto como algo de su responsabilidad. Su rol como docentes sería conocer bien los contenidos y exponerlos con claridad.

En el nivel 1, la enseñanza se mantiene constante: consiste en transmitir información, normalmente mediante clases magistrales, por lo que las diferencias de aprendizaje se deben a diferencias entre los estudiantes, según su capacidad, motivación, tipo de escuela de procedencia, resultados de los exámenes del A-level y, por supuesto, su enfoque ‘innato’ de aprendizaje (Biggs, 2008, p. 40).

Se puede deducir de estas afirmaciones que las dificultades están en el alumno (o en todo caso son externas al docente y al currículo); es el/la o su contexto quien tiene las dificultades que cuando son extremas requieren un tratamiento externo al currículo; y si no, deben adaptarse. Biggs (2008) añade que “la explicación de la variabilidad del aprendizaje de los estudiantes por sus características hace de ésta una teoría de la enseñanza *culpabilizadora del estudiante*, basada en sus propios déficits” (p. 41, *itálicos en el original*).

5.2.4.1.2- Teoría Interpretativa/Nivel 2: El nivel 2 ya no está tan centrado en el alumno como el nivel 1. Mejor dicho, este nivel comporta una visión que pone al profesor como centro de la enseñanza. La tarea de hacer que el estudiante comprenda es una

responsabilidad docente. “El aprendizaje se considera más como una función de lo que hace el profesor que del tipo de estudiante con el que se encuentre” (Biggs, 2008, p. 42).

En base a esta forma de pensar, se puede admitir que hay algunos alumnos que tienen dificultades y hay que procurar facilitarles las cosas a través de la utilización de diversas metodologías, pero sin renunciar a los objetivos ni a los contenidos. Adaptar éstos, pero sin traicionarlos, y los que aun así no puedan seguirlo, necesitarán ayuda externa.

5.2.4.1.3- Teoría Constructiva/Nivel 3: Biggs (2008) describe así el siguiente nivel de pensamiento:

La enseñanza de nivel 3 es sistémica. El buen aprendizaje del estudiante – capacidad, conocimientos previos apropiados, nuevos conocimientos claramente accesibles – como del contexto de la enseñanza, que incluye la responsabilidad del profesor, unas decisiones informadas y una buena dirección de la clase. Sin embargo, lo esencial es que los profesores tienen que trabajar con el material disponible (p. 44).

De esta manera, las dificultades aparecerían en la interacción entre el alumno y el currículo. Sin embargo, habría que adaptar los currículos a los alumnos y no al revés. Se trataría precisamente de repensar el currículo para ayudarles a superar sus dificultades y convertirlas en capacidades.

A partir de estas ideas expuestas en los párrafos anteriores y de la organización de los datos de manera inductiva, se ha llegado a la siguiente tabla que sintetiza la manera de cómo las respuestas docentes fueron analizadas, tanto cuantitativa como cualitativamente:

Cuadro 5.5 Criterios de análisis del apartado sobre dificultades para aprender

Teorías	Directa (nivel 1)	Interpretativa (nivel 2)	Constructiva (nivel 3)
Categorías de análisis	Los entrevistados hacen hincapié en la historia y en el contexto socioeconómico de sus alumnos, resaltando los déficits y los obstáculos del aprendizaje, que causan las dificultades; Se utiliza la repetición para intentar superar los problemas de	Los entrevistados se refieren a las estrategias de enseñanza, la evaluación y la atención individual como recursos para superar las dificultades presentadas por los discentes.	Los entrevistados apuntan hacia el currículo como generador de dificultades para los estudiantes y también como posibilidad de superación de las mismas.

	comprensión de los estudiantes.		
--	---------------------------------	--	--

5.2.4.2- Resultados

A continuación serán presentados los resultados obtenidos a partir de las respuestas a las preguntas 18 a 22 del guión de entrevistas, cuyo tema principal son las dificultades de los estudiantes universitarios para aprender. Primero serán presentados los datos cuantitativos y a continuación los datos cualitativos.

5.2.4.2.1- Datos Cuantitativos

Los resultados de la distribución de las respuestas por teorías implícitas (Directa, Interpretativa y Constructiva) en este apartado difieren de los apartados anteriores. Como se puede observar en la Tabla 5.42, el presente conjunto de datos la Teoría Directa ha sido más frecuente que la suma de las otras dos teorías, obteniendo casi el doble de la Teoría Interpretativa, que ha sido la más frecuente en los apartados anteriores, y más de diez veces la media de la Teoría Constructiva.

Tabla 5.42
Respuestas a las Cuestiones sobre dificultades para aprender

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	3.53*	0.35
Interpretativa	1.78*	0.28
Constructiva	0.28*	0.10

Nota: * $p < 0,050$.

Las diferencias de medias entre las tres categorías fueron estadísticamente significativas. Los respectivos valores fueron: Entre la Teoría Directa y la Teoría Interpretativa ($p < 0,003$); entre la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructiva ($p < 0,001$); entre la Teoría Directa y la Teoría Constructiva ($p < 0,001$).

Tabla 5.43

Respuestas a las Cuestiones sobre dificultades para aprender de los profesores agrupados por disciplina

Psicología de la Educación		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	3.63	0.50
Interpretativa	1.50	0.39
Constructiva	0.19	0.15
Otras disciplinas		
Directa	3.44	0.50
Interpretativa	2.06	0.39
Constructiva	0.38	0.15

Tabla 5.44

Respuestas a las Cuestiones sobre dificultades para aprender de los profesores agrupados por género

Hombre		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	3.67	0.57
Interpretativa	1.67	0.46
Constructiva	0.33	0.17
Mujer		
Directa	3.45	0.44
Interpretativa	1.85	0.35
Constructiva	0.25	0.13

Tabla 5.45

Respuestas a las Cuestiones sobre dificultades para aprender de los profesores agrupados por tiempo de docencia

Hasta diez años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	3.21	0.52
Interpretativa	1.80	0.42
Constructiva	0.21	0.16
Más de diez años		
Directa	3.79	0.46
Interpretativa	1.79	0.37
Constructiva	0.33	0.14

Al igual que ha pasado con los apartados anteriores, tras someter los datos a un ANOVA, comparando las frecuencias de respuestas de los participantes agrupados por disciplina que imparten, género y experiencia docente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los pares comparados: Psicología de la educación vs. Otras disciplinas; Hombre vs. Mujer; Hasta diez años de enseñanza vs. Más de diez años.

A continuación, serán analizados los datos cualitativos de este apartado.

5.2.4.2.2- Datos Cualitativos

En este apartado las 185 respuestas fueron agrupadas deductivamente a partir de los marcos teóricos de las teorías implícitas (Pozo et al., 2006a) y de los niveles de enseñanza (Biggs, 2008), expuestos en el apartado de los criterios de análisis. En seguida, fueron reorganizadas inductivamente, de acuerdo con la semejanza temática.

5.2.4.2.2.1- Teoría Directa/Nivel 1

De los tres temas abordados en esta categoría, dos se refieren directamente al alumno, poniendo énfasis en los elementos que, de acuerdo con los entrevistados, más interfieren negativamente en el aprendizaje: la historia escolar de los estudiantes y su contexto socioeconómico. El tercer tema hace hincapié en una acción docente que enfatiza la repetición como estrategia didáctica para facilitar la comprensión por parte de los estudiantes. A continuación, serán presentados estos temas.

5.2.4.2.2.1.1- Historia Educativa de los Estudiantes: Esta fue la subcategoría con mayor número de extractos (91 en el total) entre todas las respuestas analizadas en este apartado de dificultades. Seguramente esta cantidad de extractos aquí ubicados ha contribuido de manera decisiva para que la Teoría Directa obtuviera la media más alta.

Se puede decir, retomando a Biggs (2008), que los profesores “culpabilizan” a la educación básica de las dificultades de aprendizaje que los estudiantes presentan hoy en la universidad. Mejor dicho, son problemas de la educación que se transformaron ahora en problemas de los alumnos.

En esta parcela de los datos se puede ver una lista de elementos que estarían faltando a los discentes para que estos pudiesen aprender satisfactoriamente. Sin embargo, no hay dudas de que las quejas más recurrentes hacen hincapié en la lectura y escritura de los alumnos. Cabe recordar que, el tema de la lectura como obstáculo al aprendizaje, ya había sido mencionado en el apartado sobre motivación.

Dificuldades que eles têm em relação à escrita e leitura. Eles têm uma dificuldade às vezes de organização, de auto-organização e organização acadêmica, que eu acho que quando eles entram na universidade a gente requer do estudante universitário um grau de autonomia que nem todos eles têm. (01, psi)

A educação básica absolutamente problemática, absolutamente problemática! E o problema não é nosso, a gente agrava. Os caras vêm sem saber escrever, sem saber ler, sem saber interpretar e isso é quase que generalizado. (09, otr)

Eu acho que é uma carência na própria formação deles, eu acho que a formação do ensino fundamental e ensino médio. A gente percebe que muitas vezes as dificuldades não são em relação ao conteúdo em si, mas em habilidades que o aluno ainda não tem ou que ele não desenvolveu. A questão da leitura e da interpretação, a questão da reflexão, de conseguir produzir textos, de conseguir produzir discurso escrito, a gente percebe que até as discussões em sala são interessantes, mas na hora de produzir discurso escrito, de fazer a reflexão em termos do que está sendo trabalhado, eles não conseguem fazer essa reflexão! (17, psi)

Essa dificuldade de se expressar é uma dificuldade grande, a dificuldade de fazer interface é muito grande, a dificuldade de conectar teoria com a discussão da prática são corriqueiras, dificuldades ortográficas são muitas de não saber escrever, dificuldade... Aí eu acho que já é dificuldade, já é mais sofisticada, que é o deslocamento cultural, a dificuldade de sair do meu território, tem saldo pelo menos na temática que eu trabalho do preconceito, de mudar, de tentar ver o mundo do outro diferente do teu, não a partir do teu. (20, otr)

5.2.4.2.2.1.2- Contexto Socioeconómico de los Estudiantes: En esta subcategoría fueron ubicados 13 extractos que mencionan las condiciones materiales de vida de los discentes como factores que dificultan su aprendizaje. Este no es un factor que suele aparecer en la literatura sobre los enfoques de aprendizaje, como se puede deducir de la introducción teórica de este apartado. Sin embargo, los entrevistados establecen esta relación negativa entre contexto y aprendizaje, resaltando principalmente la falta de tiempo de los alumnos trabajadores para estudiar, lo que puede llevar a la utilización de enfoques superficiales de aprendizaje.

Eu acho que tem uma questão que é conjuntural, situacional, enfim. Acho que eles têm uma série de dificuldades, eu não atribuo necessariamente para eles, acho que tem uma dificuldade que é social, econômica, política, de localização, tem dificuldades que não é o aluno que apresenta a dificuldade, mas são as condições que ele tem para conseguir estudar, acho que isso é uma grande dificuldade. (01, psi)

Eu poderia te dizer sobre a renda, a dificuldade para comprar texto, mas eu já te expliquei que hoje eu entrego o texto, então essa dificuldade eu estou procurando

sanear. A dificuldade do aluno ter tempo para estudar, eles alegam isso. Então, por exemplo, hoje eu trabalho com o menor número possível de textos, em um semestre inteiro eu trabalhei com nove textos, eu acho que é razoável, 15 semanas de aula, nove textos. Então, eu procuro dosar essa quantidade. Não adianta eu colocar uma quantidade grande e ignorar essas condições que eles têm. (06, otr)

Aí tem outro tipo de aluno, que é o aluno que trabalha, geralmente são alunos mais maduros e o que mais dificulta é o tempo que tem para estudar, (07, out)

Muito aluno trabalhador, muita gente que trabalha e estuda ao mesmo tempo. (27, psi)

5.2.4.2.2.1.3- Repetición de los Temas: En los 9 extractos de esta última subcategoría de las respuestas clasificadas como Teoría Directa (nivel1), los profesores no se refieren directamente a los problemas de sus alumnos, sino al tipo de solución que encuentran para resolver las dificultades presentadas por estos últimos. Sin embargo, la opción por la repetición de los temas tratados en el aula sugiere que los entrevistados no tienen en consideración los procesos psicológicos de sus estudiantes, como se esperaría de un modo de actuar basado en la Teoría Interpretativa.

Tampoco están preocupados en mejorar la comprensión por medio de estrategias de enseñanza, como sería típico de un profesor “nivel 2”, tal como lo caracteriza Biggs (2008): “El profesor que opera en el nivel 2 trabaja para hacerse con un arsenal de técnicas de enseñanza. El material que hay que transmitir incluye ideas complejas, lo que exige mucho más que tiza y charla” (p.42).

Eu procuro contextualizar isso. Agora, já demandou eu ter que voltar a abordar essa questão em sala de aula porque eu não imaginei... Na nossa cabeça é tão claro, não é? Isso está tudo tão claro! Eu tive que voltar à mesa discutindo de novo por que eles vieram: - Professor, eu não entendi não. (05, otr)

Quando um aluno não tem um bom desempenho numa avaliação que eu faço, tirou uma nota três ou uma nota baixa, então, eu marco com ele um outro dia, uma outra avaliação com o mesmo conteúdo e, se for o caso, até com as mesmas questões que eu levantei. Porque aí, o que ele faz? Ele estuda o conteúdo, entendeu? (07, otr)

Eu vou à exaustão! Volta, por exemplo, tem textos aqui que eu voltei três, quatro vezes. O cara não consegue problematizar, não consegue refletir, não consegue encontrar o problema no texto, onde e que linha teórica esse autor está fazendo. Ele

volta três, quatro vezes para fazer. Então, eu penso que tem que sair daqui minimamente com algum tipo de apropriação. (09, otr)

Então, isso afeta, porque eu tenho que repetir várias vezes, eu não vou passar à frente, a não ser que me autorizem (32, psi)

5.2.4.2.1.2- Teoría Interpretativa/Nivel 2

En esta segunda categoría, también fueron abordados tres temas, todos ellos relacionados con la práctica docente: las estrategias de enseñanza, la evaluación y la atención individual al alumno.

5.2.4.2.1.2.1- Las Estrategias de Enseñanza: Esta fue la subcategoría con más extractos en este apartado de dificultades de aprendizaje, con un total de 52 respuestas. Aquí, los entrevistados se refieren a las estrategias de enseñanza utilizadas por ellos para lograr una buena comprensión de los contenidos por sus alumnos.

Cambiar las maneras de enseñar para alcanzar los objetivos curriculares es una acción típica del profesor que se orienta por el nivel 2 de pensamiento propuesto por Biggs (2008), tal como fue mencionado en los criterios de análisis de este apartado sobre dificultades.

Observamos aquí gran variedad en cuanto a las técnicas, con una buena respuesta de los estudiantes, probablemente, pero el centro de esta descripción es, sin duda, el profesor: lo que yo hago como profesor y no lo que ellos aprenden como estudiantes. (Biggs, 2008, p. 43).

Acredito que é em função das estratégias pedagógicas. Nem todo aluno aprende através da aula expositiva, aprende bem dessa forma. Nem todo aluno aprende bem escrevendo um texto, nem todo mundo aprende numa determinada apresentação que seja num formato de seminário. As estratégias pedagógicas, os próprios textos que são escolhidos, as atividades avaliativas que são escolhidas, pedagogicamente, existem elementos que interferem. (10,psi)

Aí entra o papel do professor. Seria esse: tentar facilitar a compreensão desses conceitos para que o aluno possa progredir na leitura ou compreender como um determinado fato ou como uma determinada ideia está sendo problematizada em um determinado texto. (12, otr)

Eu vou tentar junto com eles compreender o que é que está, vamos dizer assim, servindo como o bloqueador, sei lá, aquilo que está impedindo, não sei, interferindo, melhor dizendo, e aí buscar construir junto com eles estratégias que possam superar. (22, psi)

Quando os alunos apresentam alguma dificuldade de compreensão do conteúdo, eu tento buscar outras estratégias. (28, otr)

5.2.4.2.1.2.2- Evaluación: En esta subcategoría fueron ubicados 5 extractos. Todos ellos hacen hincapié en el proceso de evaluación, que como fue visto en la introducción teórica de este apartado, tiene una importante influencia en la elección de los enfoques de aprendizaje por parte de los evaluados. Además de eso, según Ramsden (2003) los métodos usados para evaluar a los estudiantes son los más críticos entre todo lo que influencia su aprendizaje.

E, também, como eu tenho essa dificuldade muito grande de avaliar as pessoas, é difícil ficar com nota baixa. Alguma assim, que eu sinta em uma redação ou em uma prova ou em uma avaliação, em alguma coisa do meu conhecimento, eu acho que é mais na fala “o quê que você está perguntando? O quê que é isso?”. (14, otr)

Aí é a hora do que a avaliação diagnóstica deve levantar. Eu não posso mediar, o aluno não pode regular, se a gente não conhece o por quê. (19, otr)

Olha, eu corrijo muito a escrita do aluno. (26, psi)

Esse processo de avaliação no portfólio tem me ajudado muito mais, porque se a gente faz uma avaliação ao final, avaliação pontual, é mais difícil você perceber o processo. Então, o portfólio, ao final de cada teoria, a construção disso tá me ajudando trabalhar, voltar e retrabalhar aquilo que não foi bem compreendido. (31, psi)

5.2.4.2.1.2.3-Atención Individual al Alumno: Merece la pena retomar aquí una cita de los criterios de análisis donde Pérez Echeverría et al. (2006) afirman que los profesores que piensan en las dificultades de aprendizaje orientados por una Teoría Interpretativa creen que se pueden formar grupos especiales de alumnos con dificultades para poder superarlas.

Los 7 extractos reunidos en esta subcategoría son ejemplos de cómo actúan los docentes que piensan de acuerdo a la manera descrita en el párrafo anterior.

Há um tempo atrás, na universidade, nós tínhamos uma carga horária que era uma carga horária de atendimento ao aluno. Eu me lembro que, naquele momento, a

gente sempre fazia proposta da disciplina e já apresentava essa alternativa aos alunos que quando apresentassem dificuldades, quando faltassem uma aula, a gente poderia marcar para discutir isso individualmente (10,psi)

Assim, alguns alunos eu não só mostro que eu estou à disposição naqueles horários que são para orientação, alguns eu meio que convoco assim: - Olha, a gente precisa conversar, senão não vai passar! (15, otr)

A gente tenta diagnosticar, a gente tenta mostrar algumas leituras complementares, dá alguma assistência. Eu tenho meia hora depois na terça-feira, que meu horário é de 9:30 às 11:30. Então, eu retenho aquela aluna naquela meia hora, eu converso com ela: - O que é que está acontecendo? (19, otr)

5.2.4.2.1.3- Teoría Constructiva/Nivel 3

Bajo la Teoría Constructiva solo se ha encontrado una subcategoría, que será descrita a continuación.

5.2.4.2.1.3.1- Currículo: En esta subcategoría fueron agrupados apenas 8 extractos. Todos ellos hacen hincapié en el currículo académico como origen de las dificultades de aprendizaje presentadas por los discentes. De acuerdo con Ramsden (2003), “las políticas y prácticas de equipos académicos, departamentos, cursos e instituciones también determinan los enfoques de aprendizaje de los estudiantes” (p. 77).

Ele é tomado por uma carga, uma sobrecarga de disciplinas que eu considero desumanas. É um currículo desumano, porque os currículos são pensados positivamente e é extremamente fragmentado. (07, otr)

Dá muitas vezes para a gente perceber que eles estão ali na sala de aula, mas eles estão preocupados que vão fazer uma prova, por que eles têm que fazer um trabalho e tem que concluir, e eles não estão ali, verdadeiramente, no momento da aula. Então, muitas vezes eles são sobrecarregados, aí eu acho que é o próprio currículo, essa grade curricular que aprisiona e que sobrecarrega (11, otr)

Então, tem que ir incorporando também esse novo papel de aluno. Ele encontra também uma diversidade de professores. Então, uns são mais participativos, democráticos e outros não vão ser, não é? Vão cobrar, exigir que eles escrevam praticamente como estava escrito no texto. Então, acho que eles também têm que lidar com esses estilos de ensino. (26, psi)

5.2.4.3- Conclusiones

El presente apartado tuvo como objetivo analizar las concepciones de los profesores sobre las dificultades de sus alumnos para aprender, así como evaluar las posibles diferencias entre las concepciones de los entrevistados cuando se agrupan por la disciplina que enseñan, el género y la experiencia docente.

Sobre el primer objetivo, a diferencia de lo que ha pasado en los apartados anteriores (requisitos para aprender, organización de la enseñanza y motivación), donde la categoría más frecuente fue la Teoría Interpretativa, en el presente apartado la Teoría Directa tuvo una media muy superior a las demás teorías implícitas, siendo incluso mayor que la suma de las Teorías Interpretativa y Constructiva.

El segundo objetivo fue saber si habría diferencias entre los participantes en función de las disciplinas que imparten, el género y la experiencia docente. Sobre eso, al igual que en los apartados anteriores, se puede afirmar que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los pares (psicología/otras disciplinas, hombre/mujer, hasta diez años/más de diez años) de cada grupo.

El análisis cualitativo de las respuestas ayuda a comprender mejor el resultado, hasta aquí divergente, relacionado al primer objetivo. Como se ha visto anteriormente, la subcategoría con mayor frecuencia de extractos (91 sobre 185) pertenece a la Teoría Directa y se refiere a la historia de los alumnos, principalmente a su experiencia educativa previa, como el origen de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Los entrevistados a menudo se refirieron a los fallos en la lectura y la escritura como los problemas que más afectan el desempeño discente.

Las quejas sobre la lectura ya habían aparecido en el apartado sobre motivación para aprender. Sin embargo, aquí aparecen asociadas a los problemas con la escritura y otros problemas de escolaridad en general. Este conjunto de fallos atribuidos por los docentes a la educación previa tiene una frecuencia mucho más significativa en este apartado. Prácticamente todos los entrevistados (29 sobre 32) hicieron referencia a este tema.

Para Mateos (2009) hay una idea generalizada de que el proceso de alfabetización debe ser iniciado y concluido en la educación básica y debe ser responsabilidad de los profesores de Lengua. La consecuencia de esta manera de pensar, de acuerdo con la misma autora, es que los profesores universitarios suelen acusar a la

Educación Secundaria de no haber logrado sus objetivos y atribuyen las dificultades que presentan sus estudiantes en relación a los textos académicos a la carencia de un “procedimiento elemental y generalizable que deberían haber adquirido en los niveles educativos anteriores” (Mateos, 2009, p. 111).

Sin embargo, la referida autora (Mateos, 2009) contrargumenta que tanto la lectura como la escritura son indisociables de las prácticas sociales donde están insertadas y de los objetivos de estas prácticas. Por tanto al llegar a la universidad el estudiante debe aprender las maneras de leer (y, seguramente, de escribir) que son más apropiadas a este contexto en general y a cada disciplina en particular. Siguiendo con su razonamiento:

Si, como hemos venido defendiendo, la lectura de los textos universitarios es una actividad dependiente del contexto y de los contenidos que se aprenden a través de ella y no una habilidad general que se presupone al estudiante cuando ingresa en la universidad, enseñar a leer deja de ser un tema exclusivo de los lingüistas y reclama la participación de todos los profesores de las diferentes materias. (Mateos, 2009, p. 117).

Parece quedar claro, por lo menos para los que estén de acuerdo con las reflexiones expuestas en párrafos anteriores, que hay un grave problema de concepción de nuestros docentes, sino en relación a la escolaridad de sus alumnos como un todo, por lo menos en relación a lectura y escritura de estos. Si esta afirmación es verdadera, nuestros entrevistados necesitan, a lo mejor con cierta urgencia, un cambio conceptual, no solo para que los discentes aprendan a leer y escribir tal y como exige la vida académica, sino para que también puedan utilizar estas herramientas cognitivas para lograr un enfoque de aprendizaje más profundo.

Otro tema importante, respecto a las concepciones de los profesores sobre las dificultades para aprender de sus estudiantes, es el tema de las estrategias de enseñanza como manera de resolver los problemas de los alumnos. De acuerdo con lo expuesto en el análisis cualitativo, esta subcategoría (Las Estrategias de Enseñanza) fue la segunda más frecuente de todo este apartado (52 sobre 185). Los extractos allí agrupados básicamente se refieren a los cambios didácticos que los docentes llevan a cabo en sus asignaturas para intentar ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje.

Sin duda, se puede cualificar esta manera de pensar – clasificada como Teoría Interpretativa (nivel 2) – como un avance en relación al tema anterior, de las dificultades originadas por la historia educacional. Sin embargo, sigue siendo, de

acuerdo con Biggs (2008), una visión limitada si se adopta como objetivo curricular llevar a los estudiantes a una utilización más asidua de los enfoques profundos de aprendizaje.

Para el referido autor (Biggs, 2008), el nivel 2 de pensamiento sobre la enseñanza es también un modelo de déficit. Solo que en lugar del alumno, la culpa se asignaría al profesor. Lo que Biggs propone es que el centro de la enseñanza universitaria no sea lo que hace el profesor, pensamiento típico del nivel 2. El autor argumenta que, si se desea llegar a una concepción de enseñanza que valore la comprensión (nivel 3), es necesario descentrar la atención sobre lo que hacen los profesores y centrarla en lo que hacen los estudiantes: “El aprendizaje es el resultado de las actividades de los estudiantes, que emprenden a consecuencia de sus percepciones y adquisiciones y del contexto total de la enseñanza” (Biggs, 2008, p. 40).

Este apartado trae como mínimo dos temas para pensar en la formación docente universitaria. El primero está relacionado con las limitaciones con las que los alumnos llegan a la universidad. El segundo, tiene que ver con las estrategias didácticas que los profesores utilizan para resolver dichas limitaciones. De acuerdo con el marco teórico aquí adoptado, en ambos casos nuestros docentes necesitan dar un salto cualitativo en la manera de pensar y, consecuentemente de actuar.

Este salto tendría como objetivo llevarlos a comprender que como agentes del currículo universitario, ellos deberían ayudar a sus estudiantes a construir sus estrategias de autorregulación, facilitando así la elección de un enfoque más profundo de aprendizaje (Pérez et al., 2013), con su consecuente mejora en los niveles de comprensión.

5.2.5- Evaluación

Se ha elegido incluir un apartado sobre evaluación en el guion de entrevista por la importancia de este momento para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Biggs (2008), la función docente en relación a la evaluación consiste en “establecer hasta qué punto han aprendido bien nuestros estudiantes siempre dentro de lo que se preveía que tenían que aprender” (p.185).

Reforzando la importancia de la evaluación en el ámbito pedagógico, parece haber un consenso entre muchos autores de que la manera de evaluar de los profesores

influye en el modo de aprender de sus alumnos (Álvarez Méndez, 2015; Margalef García, 2014; Biggs, 2008; Knight, 2008):

El alumno estudia en función de las formas en que el profesor enseña y según el tipo de evaluación que intuye o espera. La evaluación, y más concretamente el examen, marcan la importancia y la selección del contenido y las formas de abordarlo y de memorizarlo, independientemente de la calidad de lo que aprende y el nivel de comprensión del mismo, aspectos que suelen resistirse a criterios de medición simplista. Sabe muy bien que en la fidelidad a la información recibida en el momento decisivo del examen reside la clave que garantiza el éxito académico. (Álvarez Méndez, 2015, p. 148)

Otro aspecto respecto a las evaluaciones sobre el cual muchos autores están también de acuerdo es sobre sus funciones. De acuerdo con este criterio, se suele clasificar las evaluaciones en diagnóstica, formativa y sumativa (Russell y Airasian, 2014; Arredondo y Diago, 2010), que según el momento que se realicen pueden ser llamadas de inicial, procesual y final, respectivamente.

La evaluación diagnóstica tiene como objetivo principal recoger datos sobre los conocimientos o competencias de los alumnos al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho proceso puede ser un curso, una asignatura o una clase. Sirve, por tanto, para permitir al profesor conocer los requisitos para aprender que disponen sus estudiantes y cuales les faltan.

La evaluación formativa, por su turno, tiene la función de proporcionar tanto a los docentes como a los alumnos informaciones sobre el proceso de aprendizaje, sus logros o fracasos. Este tipo de evaluación permite informar y corregir sobre la marcha las posibles desviaciones que los alumnos puedan cometer entre el punto de partida para aprender y la “llegada”, que son los objetivos puestos por los profesores o que están en el currículo.

Por último, pero no menos importante, está la evaluación sumativa, que tiene la función de comprobar los logros obtenidos al final de un determinado proceso educativo. Tiene también “una función sancionadora, en promoción o no al siguiente curso; o la obtención o no de una determinada titulación” (Arredondo y Diago, 2010, p. 39).

De acuerdo con Huertas (2009), la evaluación no influye solamente en la manera de estudiar de los aprendices. La manera como evalúan los docentes influye también en la propia motivación de sus estudiantes hacia el aprender. Para este autor, en las

definiciones de motivación se mencionan tres características fundamentales de este aspecto psicológico: “la idea de activación, de orientación hacia un objetivo y la noción de la carga emocional del proceso motivador” (Huertas, 2009, p. 173). Y de acuerdo con él, una evaluación logra los tres efectos, que son activar, orientar y afectar.

De acuerdo con Knight (2008), cuando se habla de evaluación, la gente en general se refiere a la evaluación con función sumativa, es decir, que resulte en una nota, calificación, o descripción que resuma lo que alguien ha logrado. En otras palabras, según este autor, los fines sumativos contribuyen a que estas evaluaciones sean de alto riesgo, siendo importante, en este caso, que “los juicios sean fiables, que sean todo lo objetivos, completos y dignos de confianza que se pueda” (Kinight, 2008, p. 185).

Para Pérez Cabaní y Carretero (2003) si partimos de la idea de que el diseño instruccional es un reflejo de la concepción de aprendizaje adoptada por el profesor, en una perspectiva formativa el diseño instruccional dará prioridad a la regulación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, diversos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje serían informativos y ayudarían a regular este proceso, siendo necesaria una cantidad mínima de instrumentos específicos para evaluar.

Sin embargo, según Álvarez Méndez (2015), los docentes tienen más facilidad para evaluar la respuesta correcta sobre un determinado contenido que la calidad del pensamiento del alumno en determinada tarea. De esto resulta que el alumno elija la memorización, la fidelidad a la palabra transmitida y la repetición como estrategias que pueden garantizar el éxito, pero no el conocimiento.

Estos serían, por tanto, los dos polos de las concepciones sobre evaluación y sus respectivas prácticas: la evaluación como medida fija de adquisición de los contenidos, de carácter más puntual, sumativo y acreditativo, y la evaluación que busca promover, en quién a ella se somete, la autoregulación del proceso de aprendizaje, actual y futuro. Entre estos dos extremos, habría un eslabón intermedio, que buscaría cambiar al aprendiz, pero desde fuera, sin transferirle las herramientas necesarias para la autoevaluación. Sobre esas tres maneras de pensar, tratarán los siguientes párrafos.

Para Martín (2009), los métodos evaluativos que se utilizan en la universidad buscan una supuesta objetividad que puede llevar a simplificar las situaciones importantes para la formación de competencias, con consecuencias para el ya referido efecto que tienen las prácticas evaluativas en la forma de estudiar de los alumnos. “El realismo, en cuanto remite a la fantasía de que existe un conocimiento certero cuya

adquisición es la grande meta del aprendizaje, subyace a esta forma de concebir la evaluación” (Martín, 2009, p. 207). Esta concepción de evaluación, sumativa y acreditativa, estaría vinculada a la Teoría Directa, que como ya se ha discutido en el marco teórico, concibe el conocimiento como un espejo de la realidad.

La evaluación formativa sería la perspectiva más deseable en la práctica pedagógica. Sin embargo, como afirma Sanmartí (2009), bajo una mirada más tradicional la evaluación formativa se centraría en identificar los errores del alumnado, buscando refinar los métodos de verificación para obtener información más precisa sobre el estudiante. La regulación del aprendizaje, realizada desde “fuera” por los docentes, se basaría en el refuerzo de los éxitos y en la corrección de los errores, estimulando la realización de ejercicios o tareas del mismo tipo y premiando con buena nota cuando los resultados son los esperados. Esta visión estaría de acuerdo con los principios de la Teoría Interpretativa.

La evaluación de orientación constructivista sería, para Martín (2009), la más difícil de llevar a cabo en la práctica educativa. Esta misma autora define bien las características de esta manera de evaluar, que para nosotros está directamente relacionada con la Teoría Constructiva:

La evaluación debe permitir a los estudiantes ir tomando conciencia de cuando aprenden y cuando no y de qué actividades son las que más les ayudan a construir conocimiento. Se trata en último término de contribuir desde la evaluación a desarrollar la reflexión metacognitiva necesaria para aprender a aprender y autorregular el aprendizaje a lo largo de la vida. (Martín, 2009, p. 207).

En este apartado se presentarán los resultados del análisis de las cuestiones 23 a 28 del guión de entrevista, cuyo tema principal fue la evaluación del aprendizaje. Las preguntadas hechas a los participantes fueron: 23- ¿Cómo son sus evaluaciones? 24- ¿Cómo se comportan sus alumnos delante de las evaluaciones? 25- ¿En general, cómo caracteriza usted el desempeño de los alumnos? 26- ¿Qué hace que los alumnos cometan errores? 27- ¿Ellos tienen conciencia de los errores? 28- ¿Cuál es su postura delante de esos errores? A continuación serán expuestos y explicados los criterios utilizados para analizar las respuestas a dichas cuestiones.

5.2.5.1- Criterios de análisis

En este apartado, al igual que en los anteriores, también se han utilizado dos “direcciones” de análisis para la categorización de los datos: la dirección deductiva y la inductiva. Además de los criterios generales, extraídos de las características de las teorías implícitas (Pozo et al., 2006a), fueron utilizados, para la categorización deductiva de los extractos, los criterios específicos para el tema de la evaluación, tal como fueron presentados en el Cuadro 4.3.

Para los docentes que piensan en la evaluación a partir de la Teoría Directa, lo más importante es asegurar que se accede a una información “objetiva”, que garantice aprendizajes “imprescindibles”; para los que piensan a través de la Teoría Interpretativa, es necesario valorar el proceso, pero si no se alcanza el resultado adecuado, no se puede aprobar. La evaluación sirve para que el profesor regule el proceso; ya para los que piensan acorde con la Teoría Constructiva, la evaluación cumple la función pedagógica de ayudar a promover los aprendizajes y la autorregulación (Martín et al., 2006).

Tras una primera selección de acuerdo con los criterios arriba mencionados, los datos fueron reagrupados por semejanza y nuevas categorías fueron creadas de modo inductivo. Estas categorías están organizadas en el Cuadro 5.6, expuesto a continuación.

Cuadro 5.6. Criterios de análisis del apartado sobre evaluación

	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría constructiva
Función de la Evaluación	Sumativa, los profesores tienen dos preocupaciones principales: La cantidad de exámenes y las notas.	Formativa, los profesores piensan la evaluación como una oportunidad para que los alumnos aprendan los contenidos de las disciplinas y demuestren sus desempeños.	Metacognitiva, Los profesores utilizan la evaluación para ayudar a sus alumnos a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.
Conciencia de los errores	El énfasis de las respuestas es en la postura de sus alumnos que, de acuerdo con los entrevistados, saben que la facultad siempre les dará una oportunidad de aprobar.	Los alumnos solo tienen conciencia de los errores cuando el profesor los enseña.	Los profesores entienden que la conciencia se construye y que ellos pueden ayudar a los alumnos a construirla.
Feedback	Los profesores dicen que los alumnos se quejan de las tareas escritas, principalmente de los exámenes.	Los profesores hacen hincapié apenas a los probables sentimientos de los alumnos en relación a sus evaluaciones, pero sin decir en que se basan y sin hablar de aprendizaje.	Los profesores ofrecen feedbacks positivos con base en fuentes más fiables.
Errores	Los profesores atribuyen los errores de sus alumnos al poco interés o esfuerzo o dificultades resultantes de la escolaridad precaria.	Los errores son vistos como resultados del contexto en el cual el alumno está insertado.	Los errores son vistos por los profesores como parte del proceso de aprendizaje.
Sentimientos	Los profesores relatan no saber o tener mucha dificultad para evaluar.	Los profesores se refieren a los sentimientos negativos experimentados por ellos y sus alumnos en relación a la evaluación.	Los profesores relatan la transformación de los sentimientos, de negativos a positivos, a lo largo de las asignaturas.

5.2.5.2- Resultados

A continuación se presentarán los principales resultados de este apartado sobre evaluación. Al igual que en los apartados anteriores, se presentarán primero los datos cuantitativos y en seguida los datos cualitativos.

5.2.5.2.1- Datos Cuantitativos

Se identificaron, entre el conjunto de respuestas de este apartado, un total de 158 unidades de registro (Bardin, 2002). Como en los demás apartados, algunos profesores no produjeron ninguna unidad de registro en sus respuestas, mientras que otros produjeron más que una. Las medias y desviaciones típicas de las respuestas, agrupadas por teorías implícitas a que corresponden están presentadas en la Tabla 5.46:

Tabla 5.46
Respuestas a las Cuestiones sobre evaluación

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.44	1.63
Interpretativa	2.50*	1.72
Constructiva	1.00*	1.61

Nota: * $p < 0,050$.

Los datos agrupados por Teorías Implícitas fueron sometidos a una ANOVA de medidas repetidas. Como se puede ver en la Tabla 5.46, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas clasificadas como Teoría Directa y Teoría Interpretativa. Tampoco hubo diferencias entre las respuestas clasificadas como Teoría Directa y Teoría constructiva. Sin embargo, la diferencia estadísticamente significativa ha aparecido entre las respuestas agrupadas como Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva ($p < 0,006$), siendo que las primeras son más frecuentes que las últimas.

En función de lo que se ha visto en los apartados anteriores, estos datos no sorprenden, ya que refuerzan la tendencia que tienen los docentes de dar respuestas clasificadas como Teoría Interpretativa, lo que, como ya fue referido anteriormente, está en conformidad con los hallazgos de otros trabajos en la misma línea (Pozo et al., 2006a).

Lo que hay que considerar en estos primeros datos de este apartado es que no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas clasificadas como Teoría Interpretativa y Teoría Directa. A diferencia de lo que sucedía en otros apartados, las respuestas agrupadas en esta última categoría fueron más frecuentes, eliminando la diferencia. La explicación para esta mayor concentración de respuestas del tipo Teoría Directa puede estar en la falta de formación específica para realizar una evaluación de carácter más formativo, declarada tanto por profesores de otro estudio (Margalef García, 2014) como por nuestros docentes, más adelante, en los datos cualitativos (ver especialmente la categoría Dificultad para evaluar).

Confirmando la tendencia encontrada en los apartados anteriores, tras agruparse las respuestas de los docentes por los criterios ya conocidos de disciplina, género y experiencia, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los respectivos pares de cada grupo. De esta manera, se buscarán diferencias más sutiles en los datos cualitativos presentados a continuación.

Tabla 5.47

Respuestas a las Cuestiones sobre evaluación de los profesores agrupados por disciplina

Psicología de la Educación	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.38	0.41
Interpretativa	2.57	0.44
Constructiva	1.19	0.41
Otras disciplinas		
Directa	1.50	0.22
Interpretativa	2.44	0.44
Constructiva	0.81	0.41

Tabla 5.48

Respuestas a las cuestiones sobre evaluación de los profesores agrupadas por género

Hombre	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	1.33	0.48
Interpretativa	2.33	0.50
Constructiva	0.83	0.47
Mujer		
Directa	1.50	0.37
Interpretativa	2.60	0.39
Constructiva	1.10	0.36

Tabla 5.49
Respuestas a las cuestiones sobre evaluación de los profesores agrupados por tiempo de docencia

Hasta diez años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>
Directa	2.00	0.42
Interpretativa	2.29	0.47
Constructiva	1.07	0.44
Más de diez años		
Directa	1.00	0.37
Interpretativa	2.67	0.41
Constructiva	0.94	0.39

5.2.5.2.2- Datos Cualitativos

Recuperando lo que ya se dijo anteriormente, los datos cualitativos fueron obtenidos por medio de una categorización inductiva (utilizándose las categorías Directa, Interpretativa y Constructiva) y otra deductiva, donde emergían por semejanza nuevas categorías. A continuación, se presentan y comentan los resultados de este doble proceso de categorización.

En las respuestas aquí ubicadas (ver Cuadro 5.6), los entrevistados hablaron de la función de la evaluación, de la conciencia que sus alumnos tienen de sus errores, del *feedback* que dan sus alumnos y de los errores que sus estudiantes cometen. Se ha obtenido cinco categorías con sus respectivos representantes de las Teorías Directa, Interpretativa y Constructiva.

5.2.5.2.1.1- Teoría Directa

En general, las respuestas aquí ubicadas muestran que algunos profesores están más preocupados con los contenidos y resultados del aprendizaje que con los procesos que llevan a ellos. El énfasis en los estados - más que en los procesos – también aparece cuando los docentes se refieren a la conciencia de los errores, poco interés y las dificultades de sus discentes.

5.2.5.2.1.1.1- Evaluación Sumativa: Los profesores tienen dos preocupaciones principales: La cantidad de exámenes y las notas.

Como se puede inferir del título de esta categoría y su definición, las respuestas de los profesores están más centradas en lo que los autores (Arredondo y Diago, 2010; Russel y Airasian, 2014) dicen ser la función acreditativa de la evaluación: “Esas

evaluaciones formales normalmente ocurren al final de un proceso o actividad de clase y buscan ofrecer un resumen de lo que los alumnos son capaces de hacer como resultado de la instrucción” (Russel y Airasian, 2014, p. 120).

Aunque en el aprendizaje formal, y principalmente en la educación superior, la función sumativa/acreditativa de la evaluación tenga su importancia, no se puede esperar que un proyecto de curso o asignatura centrado en esta manera de evaluar pueda favorecer un aprendizaje autónomo y autorregulado. Para la consecución de estos últimos objetivos sería necesario un cambio conceptual en los docentes con respuestas aquí agrupadas.

De los catorce extractos que han compuesto esta categoría, once fueron emitidos por profesores de psicología de la educación:

A gente segue as normas da instituição. A instituição sempre trabalha com três avaliações e cada uma dessas avaliações tem peso... Três não! Quatro, na verdade. Agente sempre tem uma avaliação inicial, que tem que ser individual e escrita. (17, psi)

Eu faço duas provas, dez questões. Essas questões são sentenças ou períodos ou descrições de casos em que eles vão julgar se aquilo é verdadeiro ou falso e vão justificar “o grau de verdade ou de falsidade” da questão. (29, psi)

São quatro ou cinco temas que eu atribuí dois pontos a cada um. (5, otr)

Eu faço avaliação levado em conta que, tem que ter uma nota dez, no semestre. E aí então eu divido as etapas do curso em pontos pequenos, para fazer o somatório de dez. (20, otr)

5.2.5.2.1.1.2- Conciencia de los errores: La consciencia que los alumnos tienen de los errores no es relevante para estos profesores. Los estudiantes pueden tenerla o no. Pero el énfasis de las respuestas es en la postura de sus alumnos que, de acuerdo con los entrevistados, saben que la facultad siempre les dará una oportunidad de aprobar.

Apenas tres extractos fueron categorizados bajo esta etiqueta. Lo interesante es que todos estos extractos fueron producidos por profesores de psicología. Para estos profesores, sus alumnos pueden tener conciencia de que cometen errores y, aun así, siguen cometiéndolos, pues saben que siempre tendrán otra ocasión para rehacer los exámenes.

Se eles têm consciência desses erros? Têm, eles têm consciência desses erros! É como eu falei naquela questão, muitos já sabem os mecanismos de burlar e de fazer com que o professor muitas vezes dê uma segunda chance e por saber que já tem uma

segunda chance eles não se esforçam mesmo, por que eles sabem que vão ter uma segunda chance, que no final das contas eles vão acabar passando. (17, psi)

Não! Mas, eu sempre estou falando isso. Eles não têm, porque falam que tem direitos, aí sempre vou à fala de Vandrê⁵: ‘quem sabe faz a hora’... Isso é muito recorrente, principalmente à noite, óbvio, porque à noite tenho mais dificuldades ainda, mas os da noite, eles ainda são mais, esperam mais ainda que a universidade resolva para eles todos os caminhos, se for até possível dizer o caminho que você seguia... (32, psi)

5.2.5.2.1.1.3- Feedback: Los profesores dicen que los alumnos se quejan de las tareas escritas, principalmente de los exámenes.

En esta categoría hubo un equilibrio total entre profesores de psicología de la educación y profesores de otras disciplinas: ambos produjeron tres extractos, en un total de seis. Aquí se puede percibir la contradicción que marca los profesores que tienen la Teoría Directa como orientación de sus acciones. Como fue visto anteriormente, algunos profesores afirman no saber evaluar y otros mantienen el examen como principal, sino el único, instrumento de evaluación, a pesar de las quejas de sus estudiantes sobre esta manera de evaluar. No parece haber un diálogo formativo en el cual los objetivos de la evaluación queden claros y sus métodos sean negociados.

Então, é assim: A reação deles é muito negativa quando é um trabalho escrito, então, eu acho que a gente precisa botar esse povo para escrever mais (risos). (13, otr)

Muitos reclamam da avaliação escrita e sempre pedem que a avaliação escrita seja com consulta. E eu tenho tirado esse elemento de consultar, para que eles façam o esforço já que eles têm essa dificuldade de estudar durante o período normal, eles estudam pontualmente! (17, psi)

5.2.5.2.1.1.4- Errores: Los profesores atribuyen los errores de sus alumnos al poco interés o esfuerzo o dificultades resultantes de la escolaridad precaria.

Esta fue la categoría con más extractos entre las agrupadas como Teoría Directa. Fueron trece respuestas aquí ubicadas, siendo siete de profesores de psicología de la educación y cinco de profesores de otras disciplinas. Al igual que ha pasado en otros apartados de este análisis, los profesores atribuyen los errores de sus alumnos a

⁵ Geraldo Vandrê, cantautor brasileño que ha escrito los famosos versos “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

problemas que son propios de ellos, básicamente la poca atención y dedicación que dan a las asignaturas o a problemas del contexto de origen de los estudiantes, tales como su condición socioeconómica o escolaridad precaria.

Esta postura docente delante de los errores discentes no parece ser buena para el aprendizaje de los alumnos. Los entrevistados no parecen ver en el error una oportunidad para crear una situación de aprendizaje, sino apenas como un obstáculo a esta. Si los alumnos perciben esta concepción de parte de sus maestros, las consecuencias serán seguramente negativas para el desarrollo de sus competencias:

Al ser común la concepción de que el error es algo malo que se debe esconder de la mirada del profesor e incluso de los compañeros, en clase se instalan prácticas de trabajo fundamentadas en la copia, en pasar desapercibido y en renunciar a pensar por si mismo. Estas prácticas impiden que las dificultades y los errores sean expresados e identificados, tornando imposible su regulación. (Sanmartí, 2009, p. 43).

O que faz com que eles comentam erros? Desatenção, a falta do estudo, da leitura, muitas vezes a ausência em determinadas aulas que são importantes para a compreensão daquele conteúdo. Eu acho que passa também pela falta de, no meu caso partindo do público que eu tenho, dos alunos que eu tenho e da característica deles, eu percebo que essa dificuldade de encontrar tempo de estudar. (17, psi)

Eu acho que essas limitações que eu apontei da educação básica contribuem, contribuem muito. Eu acho que está para além da possibilidade do aluno, as pessoas oferecem o que tem. Ninguém pode oferecer o que não tem. Então, essas limitações que eu apontei, que eu enxergo na educação básica acho que é um dos motivos pelos quais elas apresentam algum erro. E para além disso, eu acho que eu também tive essa ideia de probabilidade mesmo, ou a falta de vontade, de interesse de participar, a maneira que elas encaram própria formação. (28, otr)

Para mim, quando eles não se interessam muito pelas leituras. Por que quando o indivíduo não lê, ele não sabe. Ele não leu, ele não discutiu. (16, psi)

O que faz com que meus alunos cometam erros? A dificuldade de pensar formalmente, de operar conceitualmente. (29, psi)

5.2.5.2.1.1.5- Sentimientos: Los profesores relatan no saber o tener mucha dificultad para evaluar.

Cinco docentes confesaron no saber o tener mucha dificultad para evaluar, de estos, tres eran profesores de psicología. De acuerdo con Canabal y Martín (2012), surge un problema cuando los profesores no entienden la evaluación y sus criterios. Estos pueden confundir aquellos elementos que pueden informar al alumnado, al profesorado o a la institución sobre los aprendizajes, con criterios meramente de calificación. O sea, no se puede esperar de un docente que no comprenda los objetivos de la evaluación, que evalúe para su propio aprendizaje y el aprendizaje de sus alumnos.

Eu acho que é o mais difícil para mim: Avaliar. Não sei se para os outros, mas pelo menos para mim... (02, psi)

Eu não sei como avaliar. Para mim, esse é um grande problema! Eu fico lendo inclusive vários autores, para tentar organizar minhas ideias sobre isso, mas para mim esse é um grande problema. (25, psi)

5.2.5.2.1.2- Teoría Interpretativa

Aquí los profesores hablaron de la función de la evaluación, de la conciencia de sus alumnos, del *feedback* que ellos dan, errores y sentimientos. Lo que hay de común en estas categorías es que los entrevistados ya se refieren a procesos – y no solo a estados -, pero regulados desde “fuera”, es decir, regulados por los docentes y no por los propios aprendices.

5.2.5.2.1.2.1- Evaluación Formativa: Los profesores piensan en la evaluación como una oportunidad para que los alumnos aprendan los contenidos de las disciplinas y demuestren sus desempeños.

Esta fue la categoría con mayor frecuencia de respuestas de este apartado sobre evaluación. Se han obtenido treinta y nueve extractos, siendo diecinueve de profesores de psicología de la educación y veinte de profesores de otras disciplinas. Los docentes aquí ubicados parecen estar de acuerdo con lo que afirman Arredondo y Diago (2010):

La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes dependiendo de cada caso particular. (p. 38)

A continuación se pueden ver algunos ejemplos de esta manera de pensar (y quizás de actuar) la evaluación del aprendizaje:

Então, nesse processo da metodologia ativa, nessa perspectiva da lógica dialética, a primeira coleta de dados ela pode ser frustrante. Aí você tem uma mão que te guia te sustenta e te empurra para frente. Eles estão aqui, você quer levar eles para onde? Então, você vai ter que pensar. Então, aqueles dados para mim são decepcionantes porque você constrói a ideia de que aquilo poderia ser bom, mas você também tem que confrontar que o outro está no novo e você sempre tem que estar consciente que é um resultado processual e você tem que promover ocasiões para eles avançarem. (19, otr)

Os que levam a avaliação para casa voltam com a mão doendo. “ - Professora como eu trabalhei, aprendi...” A minha avaliação é uma avaliação trabalhosa e produz aprendizado e a gincana eles amam, amam de paixão. Ficam super empolgados e eles gostam da ideia de ter consulta, adoram a ideia de poder refazer, eles se mobilizam. (21, psi)

Em nenhuma hipótese todas as avaliações são resultado de trabalhos em grupo. Eu tenho que saber quem é Iron, como é que Iron sistematiza, como é que meu aluno ele reelabora aquilo que vem sendo trabalhado. Então, eu quero ter uma avaliação do indivíduo, mas eu também acho que o trabalho em grupo pode favorecer, embora cada vez mais esse ideal seja menos explorado. (6, otr)

Eu gosto dessa aula compartilhada, por que eu acompanho as atividades, e também dos relatórios que eles fazem dos seminários deles, dos trabalhos deles e do trabalho de pelo menos outros dois grupos. Eu faço auto-avaliação e geralmente eu faço atividades que são em sala de aula. (1, psi)

5.2.5.2.1.2.2- Conciencia de los errores – Los alumnos solo tienen conciencia de los errores cuando el profesor los enseña, o mejor, los corrige.

Esta categoría fue formada a partir de cuatro extractos, siendo tres de ellos producidos por profesores de otras asignaturas que no pertenecían a psicología de la educación. La idea principal aquí parece bastante razonable, aunque, como se ha visto en el apartado anterior, no es unánime: Los alumnos solo llegan a tener conciencia de sus errores si hay una intervención exógena, mejor dicho, una corrección, principalmente por parte de sus profesores.

Eu acho que só depois que a gente faz uma interferência. Por que se eles soubessem que estavam errando eles teriam consertado. E assim, a questão que se considera como erro mesmo. Eu acho que quando a gente apresenta determinada

definição para algo ou a gente produz dentro de um determinado formato, a gente está fazendo com base nas nossas crenças, do que a gente acha que é o mais adequado e/ou das aprendizagens que se construíram anteriormente. Mas quando alguém pontua pra você, questiona ai você para pra poder repensar aquilo ali. Nesse momento, eu acho que eles se dão conta. (3, otr)

Não, eles não têm consciência desse erro. Primeiro, porque acho que ninguém gosta de errar. Então, quando eles chegam a falar num debate alguma coisa errada, até mesmo conceitualmente e tudo, eles não têm consciência não. Acho que eles vão falando e aí o professor ou outro aluno vai também nesse debate estar corrigindo ele. Então, é isso, acho que ele não tem consciência não. (22, otr)

5.2.5.2.1.2.3- Feedback: Los profesores hacen hincapié apenas a los probables sentimientos de los alumnos en relación a sus evaluaciones, pero sin decir en que se basan y sin hablar de aprendizaje.

Esta es una de las categorías menos frecuentes en todo el apartado sobre evaluación, con dos extractos producidos por profesores de psicología de la educación y uno extracto producido por un profesor de otra disciplina. Como se puede inferir de la definición, en los extractos seleccionados los entrevistados hablan de la apreciación que sus estudiantes hacen de las disciplinas, pero sin decir cómo llegaron a formar estas opiniones.

Eles são bem, receptivos não é a palavra, eles se adéquam. Eles se adéquam porque eles percebem que existe muita flexibilidade na proposta de avaliação. Ela vem pronta, ela vem como proposta, mas uma proposta meio que já recortada, coordenada por mim, com poucas possibilidades de transgressão. (20, psi)

Mas, alguns gostam dessa forma de avaliação, desse pensar, eles gostam. A maioria gosta dessa forma de avaliação, do texto individual. É impressionante, tive algumas reações... Já faço isso há muito tempo, tive algumas reações muito difíceis, há algum tempo atrás. Hoje não tenho mais. (25, psi)

5.2.5.2.1.2.4- Errores – Los errores son vistos como resultados del contexto en el cual está el alumno.

Esta es la segunda categoría con mayor número de extractos seleccionados, siendo totalmente equilibrada, con ocho respuestas para cada uno de los dos grupos docentes entrevistados, formando un total de dieciséis extractos.

A diferencia de la categoría homónima ubicada en la Teoría Directa, aquí los profesores no ven los errores como algo sólo intrínseco a los alumnos. Los errores son más bien vistos como resultado de procesos que son directamente afectados por el contexto y pueden, por eso, corregirse, si se corrige el respectivo contexto.

Uma dificuldade ainda de exercitar a reflexão daquilo que lê, discutir. Acho que talvez compartilhar com os colegas as dúvidas. Quando a gente conversa com alguém a gente pensa melhor, você socializar essas dúvidas, falta isso a eles, ficam muito isolados. Eu percebo, é o meu olhar de professor na hora ali na aula. Essas dificuldades, de reflexão, da familiaridade com os textos, da familiaridade também de se ambientar, se acostumar ou se ambientar ao ambiente universitário. (5, otr)

Tanta coisa, múltiplos fatores, uma síntese de múltiplas determinações. Às vezes é uma visão de mundo já quase cristalizada, às vezes ele vai ter prova de matemática amanhã e ele está na minha aula, mas ele tá fazendo as continhas porque ele precisa passar, às vezes ele não gosta de mim. (21, psi)

5.2.5.2.1.2.5- Sentimientos: Los profesores se refieren a los sentimientos negativos experimentados por ellos y sus alumnos en relación a la evaluación.

En esta última categoría de la Teoría Interpretativa, los profesores de otras asignaturas produjeron más que el triple de extractos que sus compañeros de psicología de la educación. Fueron diez extractos del primer grupo contra apenas tres del segundo, formando un total de trece extractos seleccionados.

Dentro del marco teórico de las teorías implícitas, adoptado en esta investigación, es bastante coherente que en los extractos clasificados como Teoría Directa no haya espacio para hablar de sentimientos. Los sentimientos son procesos internos a los sujetos y, por lo tanto, solo pueden ser tomados en consideración por profesores con concepciones Interpretativas o Constructivas.

Normalmente, vou ter que tentar generalizar, normalmente ao final do semestre a gente faz a avaliação geral em grupo e esse é um momento de muita insatisfação. Às vezes eclode, não é maioria, mas algumas alunas revelam insatisfação, outras não se pronunciam, mas a sempre alguém que goste de falar mais e aí eu tenho uma amostragem. Algumas pessoas gostam do trabalho e dentro desse trabalho está este sistema de avaliação, onde as pessoas não se pronunciam e sempre têm uma parcela pequena, mas significativa de pessoas que revelam de alguma forma insatisfação com o nosso trabalho. (12, otr)

É frustrante, às vezes, mas também você pode ver, tem que trabalhar com o que existe, com o real, uma coisa avança, outra nem tanto, passa batido. (25, psi)

5.2.5.2.1.3- Teoría Constructiva

Las respuestas aquí categorizadas, al igual que en la Teoría Interpretativa, también se refieren a procesos. Pero diferentemente de esta última teoría implícita, los docentes de esta concepción son partidarios de que se debe ayudar a los alumnos a construir y regular sus propios procesos de aprendizaje.

5.2.5.2.1.3.1- Evaluación Metacognitiva: Los profesores utilizan la evaluación para ayudar a que sus alumnos reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje.

Se ha elegido llamar esta categoría “Evaluación Metacognitiva” por el hecho de que, además de haber un pensamiento formativo, en el sentido de proporcionar un contexto de aprendizaje con las evaluaciones, los profesores buscan también llevar los alumnos a reflexionar sobre estos aprendizajes. Al producir los extractos aquí ubicados, los docentes parecen estar de acuerdo con Huertas (2009), cuando afirma que “no basta con evaluar el aprendizaje, hay que *evaluar para el aprendizaje*, para que el estudiante pueda seguir aprendiendo, idealmente casi ya sólo por sí mismo. Una buena evaluación enseña casi más que muchas otras actividades docentes” (p. 175, *itálicos en el original*).

Se identificaron nueve extractos, siendo cuatro de profesores de psicología de la educación y cinco de profesores de otras disciplinas.

Então, a avaliação é o momento em que o aluno pode refletir, a gente pode pensar junto, quais são os desafios que eu tenho ainda para superar. Então, eu estou sempre trabalhando com meu aluno, que a avaliação não é o fim, ele é um meio, um meio da gente perceber como é que está nossa construção, porque o que importa mesmo é a construção daquilo que está sendo feito. (6, otr)

Eu sempre faço, uma coisa que eles comentam, que eles acham interessante, é o fato de eu aproveitar a fala de todo mundo. Então, eu sempre valorizo aquilo que a pessoa está dizendo, ainda que seja naquele momento uma visão equivocada, mas eu trago essa visão, do mesmo jeito que eu registro a fala; aí estou registrando aqui, e de repente registro aqui um outro lado, para não esquecer de pontuar algumas coisas equivocadas que apareceram. Mas eu faço o registro, eu valorizo essa fala, e ajudo na revisão do processo da construção daquele conceito. “- Então, vamos rever isso aqui, é

isso mesmo?” Se é alguma coisa com relação a um conceito específico no texto: “- Vamos ler juntos?” Tem outra forma de compreender isso aí, como é o processo. E os outros contribuem e a gente vai conseguindo construir. (31, psi)

5.2.5.2.1.3.2- Conciencia de los errores: Los profesores entienden que la conciencia se construye y que ellos pueden ayudar a los alumnos a construirla.

En esta categoría fueron ubicados apenas dos extractos, uno dicho por un/a docente de psicología de la educación y otro por un/a docente que no lo era. La idea principal de las dos respuestas es que la conciencia de los errores en las evaluaciones se construye y que el profesor puede facilitar esta construcción.

O aluno tem consciência, muitas vezes, nem sempre, porque tem gente que, sei lá, não tem essa capacidade, não construiu essa capacidade de refletir sobre a sua própria trajetória, sobre a sua prática, sobre o que faz, não tem autocrítica, mas boa parte tem. (6, otr)

Alguns têm quando você fala, alguns não. Eles estão tão dentro deles ainda, mas é um exercício que eu acho extremamente prazeroso, de olhar para isso. Inclusive os meus também, em sala de aula, quando eu estou atropelando as coisas, quando eu não compreendo a lógica que eles estão usando e eu adoro fazer isso. São 9:43, aí um já se cansa, um já vai embora; 10h começam a conversar e você tem que ter muito jogo de cintura, né?! (25, psi)

5.2.5.2.1.3.3- Errores: Los errores son vistos por los profesores como parte del proceso de aprendizaje.

Esta categoría fue formada por trece extractos que hacen hincapié en los errores cometidos por los estudiantes. De estos trece, cinco fueron producidos por profesores de psicología y los otros ocho, por profesores de otras asignaturas. Los profesores que tuvieron sus respuestas aquí clasificadas parecen haber comprendido que “Es necesario romper con la falsa dicotomía entre enseñanza y evaluación. Los aciertos, los errores, las dificultades y dudas que el alumno presenta son evidencias significativas de como él está interactuando con el conocimiento” (Sousa, 1997, p. 127).

Erro para mim é uma coisa que precisa ser resignificada. Não posso pensar em um processo de aprendizagem que não se comete erros, em que o erro é tido como um pecado, como um crime. Os erros são cometidos porque erramos num processo de aprendizagem. É uma construção e nessas construções cada um reelabora, resignifica a

partir de seus referentes, da forma como lida com o processo de estudar, por isso que há erros. (6, otr)

Eu fico muito atenta, para ver qual a lógica que ele está usando e como é que essa lógica pode se aproximar da lógica do autor e depois ele transcender essa lógica e criar uma outra. É tentar entender o que é que está acontecendo, se a ideia está confusa, e às vezes é um detalhe, é um conceito que não está muito organizado e ele usa para compreender uma outra ideia. Nem sempre consigo com tanta gente, isso é muito individual. (25, psi)

5.2.5.2.1.3.4- Feedback: Los profesores ofrecen feedbacks positivos con base en fuentes más fiables.

Para Arredondo y Diago (2010):

La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular. (p. 38).

Los profesores que tuvieron sus respuestas clasificadas en esta categoría – dos de psicología de la educación y dos de otras disciplinas – parecen estar de acuerdo con el pensamiento de los autores referidos, ya que utilizan la escucha y la observación de sus alumnos para ajustar el proceso de enseñanza.

Elas acharam que o volume foi muito grande nesse semestre. Apesar da avaliação delas, dessa disciplina, ter sido uma avaliação positiva, mas já me disseram: “- Olha professor, o senhor faz muita coisa, só consegue pensar na sua disciplina”. Eu acho que eu posso tentar nos próximos, tentar enxugar um pouco mais. Por que nesse semestre, por exemplo, no semestre passado também, eu acho que o número de avaliações foi muito grande, elas se sentiram sobrecarregadas. (28, otr)

Eles gostam! Eles gostam muito. Eles dizem que só tem dois professores que fazem isso lá. Que tem eu e um outro colega que faz esse tipo de avaliação, corrigindo, sentando, mostrando onde errou e onde acertou, e fazendo avançar. Inclusive nas avaliações, eu mando ler de novo alguns trechos que não ficaram bem compreendidos. Vou dando exemplos assim e eles gostam muito dessas explicações. (16, psi)

5.2.5.2.1.3.5- Sentimientos: Los profesores relatan la transformación de los sentimientos, de negativos a positivos, a lo largo de las asignaturas.

En la última categoría de este apartado sobre evaluación, los profesores refuerzan la idea de que este proceso no ocurre solamente cuando se aplica, en el aula, instrumentos específicos para la recogida de datos referentes al aprendizaje. De acuerdo con lo que fue visto en el ítem anterior (Feedback), la observación atenta de los alumnos, incluso de sus sentimientos hacia la asignatura y hacia la evaluación formal, forma parte de una auténtica evaluación constructiva.

Tal vez, la frase que resume este apartado, compuesto por cinco extractos, tres de docentes de psicología y dos de otras disciplinas, es la que se encontrará a continuación: “Una de las características del evaluador es ser acogedor, es acogimiento, es acogimiento.”

Agora, tem o quê? Ansiedade, esperando a nota. Depois da ansiedade, comparação, curiosidade. Tem também essa coisa que eles gostam dos meus comentários. Eles ficam curiosos não só pela nota, mas para ver o que eu escrevi sobre eles. Por que na verdade, nos meus comentários, além dos elementos teóricos propriamente ditos, que eu vou trabalhando, eu trabalho elementos subjetivos. (16, psi)

De início é um choque, é novo. Eles se sentem altamente inseguros, daí eu tento, uma das características do avaliador é ser acolhedor, é acolhimento, é acolhimento. Não significa paternalismo! É a curiosidade de que eles chegam com esse perfil, então, no início é muito difícil, mas a proporção por exemplo, que compõem os outros elementos pelo qual eu coletei os dados, VGVO, resumo informativo, mapa conceitual, mapa mental, painel imagético, pesquisa de campo, relatórios, então todas essas tarefas exigem um esforço cognitivo do aluno. Então uns caem as fichas mais rápido, outros mais adiantes, mais do meio para o fim a turma está percebendo como é que avalia. (19, otr)

5.2.5.3- Conclusiones

Este apartado ha tenido como objetivo analizar las concepciones de profesores universitarios sobre el proceso de evaluación del aprendizaje, así como analizar las posibles diferencias entre las concepciones de los entrevistados cuando se agrupan por disciplina, género y experiencia docente.

Sobre el primer objetivo, conocer cuáles son las concepciones dominantes, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas apenas entre las respuestas clasificadas como representantes de la Teoría Interpretativa y de la Teoría Constructiva.

Se puede decir, por tanto, que las concepciones sobre evaluación se concentran entre la Teoría Directa y la Teoría Interpretativa.

En relación al segundo objetivo, al igual que en los otros apartados, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de psicología de la educación y los profesores de otras asignaturas siendo agrupados por disciplina, género y experiencia docente. Estos hallazgos serán comentados a continuación.

Los resultados del primer objetivo salen un poco diferentes de los apartados anteriores, donde la categoría de respuestas significativamente más frecuente fue la Teoría interpretativa. En la práctica, los datos aquí presentados indican que los docentes entrevistados utilizan de manera indistinta tanto la evaluación de carácter más sumativo como la de carácter más formativo.

Como ya se ha mencionado anteriormente, lo deseable es que las concepciones docentes se ubiquen en una perspectiva más constructiva, ya que el estado actual del conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje afirma que esta es la manera más compleja y potente de si pensar y actuar didácticamente (Pozo 2008; Cubero 2005).

Sin embargo, un estudio hecho en Brasil (Oliveira y Santos, 2005), con 270 alumnos universitarios de tres carreras distintas (Administración, Derecho y Psicología), ha buscado saber cuáles son los tipos de evaluación más utilizados por sus profesores y cuáles creían ser mejores para sus desempeños. Los resultados evidenciaron que en las tres carreras la manera más frecuente que los profesores utilizan para evaluar a sus estudiantes es la evaluación escrita individual, tipo examen. Alrededor de 30% de los profesores de cada curso utilizaban este instrumento evaluativo, según sus estudiantes. Aunque no tengamos datos semejantes, se puede intuir que estos hallazgos son compatibles con la presente investigación.

Un dato más interesante del trabajo de Oliveira y Santos (2005) es que la evaluación tipo examen ha quedado en segundo lugar en la preferencia de los alumnos, de acuerdo con los mismos. Nuevamente, no tenemos datos parecidos a estos, ya que entrevistamos apenas a profesores, pero estos entrevistados relatan que sus alumnos suelen quejarse de los exámenes escritos individuales. Esto sugiere que el perfil de los estudiantes de formación de profesorado puede ser distinto de los perfiles de los estudiantes de administración, derecho y psicología, por lo menos en relación a preferencias sobre los tipos de evaluación.

Como ya fue visto en la introducción de este apartado, la evaluación no tiene apenas la función acreditativa, característica principal de la evaluación sumativa. De acuerdo con Canabal y Martín (2012), desde una perspectiva crítica, quien evalúa quiere también conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar, saber la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, según estas autoras, muchas de las prácticas evaluativas en la universidad están inclinadas hacia la medición y control, ya que la concepción formativa de la evaluación no está totalmente interiorizada.

La falta de esta concepción se refleja, en la opinión de las autoras mencionadas, en el elemento clave del proceso evaluativo, que son los criterios:

Los criterios de evaluación suponen uno de los pilares fundamentales en los que se basa y se apoya el sistema de evaluación, el problema surge cuando no se entiende qué son y la finalidad que tienen. Dichos criterios aseguran la transparencia en el proceso, destacan las dimensiones, objetivos y principios a los que se otorga valor y son una clara referencia para el alumnado, el profesorado y la institución. Pero en muchas ocasiones se traducen en una distribución porcentual de la calificación confundiéndolos con los criterios de calificación e incluso con los procedimientos, las estrategias o las herramientas que se utilicen. (Canabal y Martín, 2012, p. 223).

Resulta obvio decir que para actuar bien en un área tan compleja como la docencia es necesario tener la formación adecuada para eso. Sin embargo, esta obviedad disminuye cuando leemos en los datos cualitativos de este apartado que algunos docentes afirman no saber cómo evaluar por no haber tenido formación para eso. Estos hallazgos ganan importancia por el hecho de que los sujetos de esta investigación son formadores de profesores, que irán a evaluar futuramente con base en modelos más teóricos que prácticos.

Otro punto preocupante es que Margalef García (2014) apunta la falta de formación (además del tiempo que demanda la evaluación formativa, la necesidad de dedicarse a la investigación y el elevado número de alumnos en clase) como una de las resistencias que los profesores relatan tener para el cambio hacia una evaluación de carácter más formativo o incluso “metacognitivo”, para utilizar una categoría que ha emergido en el presente trabajo.

Zabalza (2013) también nos alerta del hecho de que la introducción de cualquier nueva técnica de evaluación a ser adoptada por los docentes universitarios requerirá más tiempo que los sistemas convencionales a los que los profesores suelen estar acostumbrados, principalmente si se trata de grupos numerosos.

El cambio, aunque todavía sea difícil, es necesario. Sino por otros motivos, por lo menos por los que apunta Knight (2008):

1. La evaluación sumativa, de alto riesgo, tiene un alcance limitado porque las calificaciones no pueden vincularse de manera fiable y asequible a muchos resultados de aprendizaje.
2. Se ha demostrado que la buena práctica de la evaluación formativa puede conducir a unos progresos en el aprendizaje mayores que casi cualquier otra innovación educativa.
3. La buena evaluación formativa es producto de una cuidadosa reflexión sobre la relación entre la instrucción, las tareas y la evaluación en los niveles de la asignatura y del programa.
4. En general, queremos la complicidad de los estudiantes, que conozcan nuestras expectativas, nuestras intenciones de aprendizaje y las reglas del juego. En relación con la evaluación, eso es esencial. (Knight, 2008, p. 179).

De acuerdo con Martín y Cervi (2006), “es mucho más seguro ser realista que constructivista” (p. 432), ya que ser constructivista implica poner en duda las propias creencias, lo que generaría un grado de incertidumbre que no es soportable por todos. Lo malo de esta constatación es que presenta de manera tan clara cuánto duran las dificultades de cambio hacia una evaluación más formativa o metacognitiva. Lo bueno es que una parte no despreciable de los profesores ya tienen por lo menos estas concepciones más complejas. Quizás tengan también la práctica.

5.2.6- Discusión

Para finalizar este capítulo, sin perder de vista su propósito dentro del presente trabajo y en el contexto de las investigaciones sobre las teorías implícitas relativas a las prácticas de enseñar y de aprender, cabe resaltar que:

Para entender el quehacer docente y para transformarlo cuando se considere conveniente, interesa sin duda acceder a los conocimientos explícitos de los profesores, pero es igualmente necesario calar hasta esas otras representaciones implícitas profundamente encarnadas y que, precisamente porque no se tiene conciencia de ellas, no se someten a revisión (Martín, 2009, p. 200/1).

5.2.6.1- Análisis Cuantitativo

De acuerdo con lo que se ha comentado en el capítulo metodológico, fueron dos los objetivos del presente capítulo. El primer objetivo fue saber si habría alguna tendencia estadísticamente significativa de las respuestas de los entrevistados en relación con alguna de las tres teorías implícitas propuestas por Pozo et al. (2006a) y adoptadas como marco teórico de este trabajo.

En relación a este objetivo, se ha encontrado que en dos de los cinco apartados (Requisitos y Motivación) la categoría de respuestas más frecuente fue la Teoría Interpretativa. En otros dos apartados (Organización de la Enseñanza y Evaluación), la Teoría Directa y la Teoría Interpretativa fueron las más frecuentes. Y en uno de los temas analizados (Dificultades para Aprender), la categoría con más respuestas fue la Teoría Directa. Se puede concluir, por tanto, que los docentes que participaron de esta investigación tuvieron la mayoría de sus respuestas clasificadas como Teoría Directa y Teoría Interpretativa, siendo esta última más frecuente que la primera.

Comparándose los resultados de la presente investigación con los resultados de los demás estudios presentados anteriormente en el Capítulo III, se puede percibir que mientras las concepciones de los sujetos encontradas en estos últimos se ubican en su mayoría entre la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructiva, las concepciones de los docentes que participaron de este trabajo se quedan en gran parte entre la Teoría Directa y Teoría Interpretativa, siendo esta última, como ya ha sido mencionado, la concepción más frecuente entre ellos.

Una posible explicación para la diferencia encontrada entre los datos obtenidos en este trabajo y los resultados de otras investigaciones sobre las concepciones implícitas de enseñanza y aprendizaje, serían las características culturales. Aunque los estudios presentados se hayan desarrollado en diversos países de América y Europa, todos ellos son hispanohablantes, mientras que los docentes de esta investigación hablan portugués brasileño. El idioma en sí puede que no sea la causa de las diferencias encontradas, pero otros rasgos culturales podrían estar interfiriendo en la manera cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje en los distintos contextos. Sin embargo, solo una investigación específica sobre este tema podría evaluar esta hipótesis.

Una segunda interpretación posible de los resultados presentados en los apartados anteriores en comparación con otros trabajos presentados en el capítulo teórico sobre las teorías implícitas, es que la metodología puede haber generado las diferencias encontradas. La presente investigación ha sido la única entre las mencionadas que ha utilizado un análisis en profundidad. Este método, aplicado a una gran cantidad de datos generados por las entrevistas semi-estructuradas, a lo mejor puede haber revelado aspectos del pensamiento docente que otros modos de obtención de información no lograron acceder.

Otro elemento que diferencia el presente trabajo de los demás es que en estos últimos se ha investigado siempre sobre los procesos de los propios participantes, mientras que en la presente investigación, los entrevistados hablaron sobre sus propias actividades y sobre las actividades de sus alumnos, que muchas veces son percibidos como personas con dificultades y limitaciones de muchos tipos. Nuevamente, se necesitan de estudios más específicos para probar esta hipótesis.

El segundo objetivo de este capítulo, al igual que en el capítulo anterior sobre las explicaciones sobre el comportamiento, fue comparar las posibles diferencias entre las respuestas ofrecidas por profesores de psicología de la educación y profesores de otras disciplinas pertenecientes a cursos de formación docente. Obviamente, aquí se han buscado las diferencias en términos de las teorías implícitas que orientan las concepciones de los entrevistados sobre los requisitos para aprender, la organización de la enseñanza, la motivación para aprender, las dificultades de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje.

En ninguno de los temas investigados se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los docentes entrevistados cuando estos fueron agrupados por disciplinas que imparten, género o tiempo de docencia. La única excepción ha aparecido justo cuando la pregunta realizada fue analizada bajo otros criterios que no eran los de las teorías implícitas. La primera pregunta del apartado sobre los requisitos para aprender ha tenido como criterios de análisis las categorías Resultados, Procesos y Condiciones del aprendizaje, tal como ha propuesto Pozo (2008).

Es posible que la indiferenciación entre las respuestas de los entrevistados haya sido una consecuencia de la muestra elegida. Aunque hubiera diferencia en las materias

enseñadas, en el género y en la experiencia docente, hay un aspecto común que no debe ser despreciado: todos los entrevistados actúan como formadores de profesorado, siendo por tanto compañeros del mismo campo de conocimiento que es el campo de la Educación. Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993b), las teorías implícitas se originan en las prácticas culturales compartidas, y eso puede ser lo que esté pasando entre los profesores de este estudio que, si bien son expertos en sus áreas de conocimiento, pueden estar compartiendo elementos de una determinada cultura docente universitaria relacionada con la formación de futuros profesores. Tal vez, si se comparase los participantes de esta investigación con profesores de ingeniería, medicina o derecho, por ejemplo, se obtendrían respuestas más diferenciadas. Pero eso también requiere una investigación posterior.

5.2.6.2- Análisis Cualitativo

Como criterios de análisis para interpretar los datos obtenidos por medio de la entrevista semiestructurada, se ha partido de algunos trabajos contenidos en Pozo et al. (2006a), que fueron descritos en el Capítulo III y sintetizados en el Cuadro 4.3, ubicado en el capítulo metodológico. En este referido cuadro, se ha caracterizado el pensamiento de los profesores que utilizan las teorías Directa, Interpretativa y Constructiva como referencia para pensar la enseñanza y el aprendizaje respecto a los temas tratados en cada uno de los estudios que componen el resumen.

Sin embargo, estos estudios fueron llevados a cabo de manera independiente entre ellos y con docentes de distintas asignaturas y trabajando en diferentes niveles educativos. Los criterios extraídos de ellos han tenido la utilidad de servir como referencia para analizar las concepciones de profesores universitarios del campo de la formación docente, pero a lo mejor estos no sean fiables para caracterizar a estos profesionales. A partir de los datos cualitativos obtenidos con la categorización de las respuestas de los entrevistados, se ha podido hacer una nueva síntesis sobre cada tema elegido, respecto a las tres teorías implícitas utilizadas. A continuación se presentará el resultado de esta nueva caracterización.

5.2.6.2.1- Características de los profesores que piensan a partir de la Teoría Directa

Sobre los requisitos para aprender, los profesores que piensan a partir de la Teoría Directa tienen las concepciones que se describirán a continuación: Preguntados sobre cómo dichos requisitos pueden interferir en la práctica docente, algunos no supieron contestar. Los demás, creen que los requisitos no interfieren porque no los toman en consideración. Aunque no interfieran en su práctica, estos docentes creen que los requisitos que poseen sus alumnos impiden o dificultan el aprendizaje.

Respecto a los requisitos que facilitarían el aprendizaje, los profesores creen que sus alumnos no los poseen. Sin embargo, aunque reconozcan esta falta de conocimientos, habilidades o competencias en sus estudiantes, los profesores que se orientan por la Teoría Directa no adaptan sus actividades a las necesidades de los alumnos. Consecuentemente, mantienen su manera de trabajar, independientemente de lo que pase en el aula.

Cuando el tema en foco es la motivación para aprender, los profesores que piensan a partir de la Teoría Directa creen que el comportamiento de los alumnos, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor, que sólo reacciona a las conductas de sus estudiantes, sin intentar cambiarlas. Los profesores también imaginan que las dificultades con la lectura suelen ser un obstáculo en el desempeño de los estudiantes, pero lo máximo que hacen para mejorar la competencia lectora es exigir de estos últimos que lean más.

De acuerdo con esta manera de pensar, la dedicación o esfuerzo de los alumnos para aprender dependen de una motivación considerada como una característica interna (identificada como interés, curiosidad, comprometimiento), percibida como un rasgo estable de los estudiantes o algo que ellos deben “poseer”, independientemente de lo que haga el profesor en clase. La carrera que elige el alumno también es un factor que, según los docentes que responden a partir de esta perspectiva, determina la cantidad de esfuerzo invertido en el aprendizaje de las asignaturas. La relación que el alumno establece con el curso y con su propia formación es interpretada por el profesor como presencia o ausencia de comprometimiento y determina la cantidad de esfuerzo invertida para aprender.

Dichos profesores también piensan que sus alumnos pueden poseer una dificultad intrínseca o que las condiciones socioeconómicas de ellos pueden ser obstáculos al aprendizaje académico y determinan el grado de esfuerzo para aprender en la asignatura.

El profesor que se orienta por la Teoría Directa cree que su exigencia determina la cantidad de esfuerzo invertida por el alumno para aprender (cuanto más exigente es el profesor, más exigentes a sus estudiantes) y que este esfuerzo y consecuente desempeño de los alumnos dependen también de cómo él evalúa y/o califica las evaluaciones.

Sobre la manera de cómo organiza su enseñanza, el docente que actúa bajo los principios de la Teoría Directa no jerarquiza lo que se debe aprender por grados de dificultad o lo hace al revés, con los contenidos más difíciles al comienzo y los más fáciles al final. Su clase típica es una clase en la que puede haber participación de los alumnos, pero está centrada en la presentación del profesor y en la discusión de los textos recomendados. Es decir, es el docente que controla el proceso de aprendizaje.

Cuando el tema en foco son las dificultades de los alumnos para aprender, los entrevistados hacen hincapié a la historia y al contexto socioeconómico de sus alumnos, resaltando los déficits y los obstáculos del aprendizaje, que causan las dificultades. Como estrategia didáctica, se utilizan de la repetición para intentar superar los problemas de comprensión de los estudiantes.

La evaluación para estos docentes tiene un carácter sumativo. Ellos tienen dos preocupaciones principales: La cantidad de exámenes a lo largo del curso y las notas. Creen que los alumnos pueden tener o no conciencia de sus errores, pero eso no sería algo relevante, pues los alumnos siempre esperan una segunda oportunidad para poder corregir sus errores o, por lo menos, mejorar sus notas. Afirman que los alumnos se quejan de las tareas escritas, principalmente de los exámenes. Estos profesores relatan no saber evaluar o tener mucha dificultad para hacerlo. Sin embargo, a pesar de reconocer sus limitaciones atribuyen los errores de sus alumnos al poco interés, o al poco esfuerzo invertido, o incluso a las dificultades resultantes de la escolaridad precaria.

5.2.6.2.2- Características de los profesores que piensan a partir de la Teoría Interpretativa

Los profesores que adoptan la Teoría Interpretativa como principio ven los requisitos para aprender (o su ausencia) como un obstáculo al aprendizaje, como algo que dificulta, limita, o incluso impide el éxito de su trabajo. Estos profesores creen que los estudiantes tienen parcialmente los requisitos necesarios para el aprendizaje o que solo una parte del grupo los posee. A diferencia de los profesores de la Teoría Directa, los profesores de la Teoría Interpretativa suelen ajustar la actividad didáctica a las necesidades de los alumnos, pero aún sin el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.

Al igual que ha pasado en la Teoría Directa, el comportamiento del alumno, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor. Pero, a diferencia de la manera del pensamiento anterior, en la Teoría Interpretativa el profesor busca medios para superar esta desmotivación. El profesor de este grupo también entiende que la competencia lectora es importante para un mejor aprendizaje, por eso él se preocupa en ofrecer las condiciones más favorables para su desarrollo.

El docente que piensa bajo los principios de la Teoría Interpretativa cree que la elección de la carrera influye en la relación de los alumnos con el aprendizaje y también influye en el rendimiento, pero eso se puede cambiar por medio de factores internos o externos al alumno. El esfuerzo (y la falta de él) del alumno es un elemento importante para su aprendizaje, pero puede ser mejorado por lo que hace el docente en clase.

El profesor de la Teoría Interpretativa piensa que puede ayudar a aumentar el grado de compromiso de los alumnos con los aprendizajes, y para eso suele partir del deseo del alumno para tornar el aprendizaje interesante. Sin embargo, no olvida que las condiciones socioeconómicas de los alumnos y la educación básica que ellos tuvieron interfieren en su rendimiento académico actual.

A diferencia de los profesores de la Teoría Directa, los docentes de la Teoría Interpretativa creen que su conducta en el aula y su relación con la docencia y con sus alumnos son decisivos para la relación de estos alumnos con el aprendizaje universitario. Él suele buscar (o pensar sobre) maneras de evaluar, así como eligen estrategias de enseñanza que mejoren la relación del alumno con el proceso de aprendizaje y consecuentemente su desempeño.

Además de lo que hace el docente de la Teoría Interpretativa en el aula, él cree que también el currículo y la estructura ofrecida a los estudiantes - como aulas y horarios - interfieren en la relación de los alumnos con el aprendizaje y con el desempeño. Sin embargo, este profesor organiza los contenidos más en función de la estructura del conocimiento disciplinar que de las características o necesidades de sus estudiantes.

El profesor de la Teoría Interpretativa se preocupa más con los procesos cognitivos y emocionales de los alumnos, pero aún tiene la principal responsabilidad de presentar los contenidos, además de buscar intervenir, como mediador o facilitador, en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Los entrevistados de este grupo se refieren a las estrategias de enseñanza, la evaluación y la atención individual como recursos para superar las dificultades presentadas por los discentes. Piensan la evaluación (de carácter formativo) como una oportunidad para que los alumnos aprendan los contenidos de las disciplinas y demuestren sus desempeños.

Los errores son vistos como resultados del contexto en el cual el alumno está insertado y los discentes solo tienen conciencia de ellos cuando el profesor los enseña. Los profesores se refieren a los sentimientos negativos experimentados por ellos y sus alumnos en relación a la evaluación, pero sin decir en que se basan y sin hablar de aprendizaje.

5.2.6.2.3- Características de los profesores que piensan a partir de la Teoría Constructiva

Los profesores que piensan a partir de la Teoría Constructiva, a pesar de las dificultades, buscan partir de los requisitos para desarrollar su trabajo con el objetivo de llegar a un aprendizaje significativo. Ellos entienden que los requisitos son la fundación sobre la cual el conocimiento debe ser construido y creen que todos o la mayor parte de los alumnos poseen.

Estos docentes cambian sus estrategias de enseñanza con el objetivo de tornar el aprendizaje más significativo para sus alumnos, pues piensan que el método, es decir, las decisiones tomadas por el profesor y las acciones llevadas a cabo por él deben tener

como objetivo el aprendizaje de los alumnos y las actividades académicas tienen que tener sentido para los estudiantes, para que estos puedan involucrarse.

Cuando se orientan por la Teoría Constructiva, son profesores que ajustan el grado de dificultad de lo que debe ser aprendido en función de las habilidades de los alumnos. Ellos también se preocupan más con los procesos cognitivos y emocionales de sus estudiantes, pero mantienen una relación más horizontal con estos últimos y buscan crear las condiciones para que los alumnos desarrollen sus aprendizajes. Sin embargo, apuntan para el currículo académico como un generador de dificultades para los estudiantes y también como posibilidad de superación de estas mismas dificultades.

Los profesores de este grupo utilizan la evaluación (de carácter metacognitivo) para ayudar sus alumnos a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, pues entienden que la conciencia se construye y que ellos pueden ayudar a los alumnos a construirla. Los errores son vistos por ellos como formando parte del proceso de aprendizaje y relatan la transformación de los sentimientos, de negativos a positivos, a lo largo de las asignaturas.

Se hace necesario recordar que, de acuerdo con los hallazgos de esta y de otras investigaciones, nadie es puramente “directo”, “interpretativo” o “constructivo”. En la mente de un mismo docente pueden convivir más de una, incluso tres, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. A depender del tema elegido, uno puede ofrecer una respuesta más o menos compleja sin que este nivel tenga que ser mantenido en las preguntas siguientes.

Sin embargo, la escasa presentación de respuestas categorizadas como constructivas puede llevar a concordar que:

Parece necesario que, además de adquirir –y producir– conocimientos disciplinares en sus materias, además de ser investigadores, los profesores universitarios conciban que aprender y enseñar son procesos complejos que forman parte de su labor profesional y que deben dedicarse también a ellos. Sólo cambiando la forma en que se concibe la actividad docente, y la actividad discente de los alumnos, se logrará de ellos una mejor comprensión y aprendizaje de los contenidos (productos) de las disciplinas. Sólo así se podrá ayudar a los alumnos a aprender los procedimientos técnicos y estratégicos con los que deben enfrentarse a la información y a la adquisición de conocimiento. En resumen habría que plantearse que el objetivo más importante de la

enseñanza universitaria debe ser la formación de profesionales estratégicos capaces de tomar decisiones y aprender dentro de la sociedad de la información, y actuar con todos nuestros medios para lograr ese objetivo (Pérez Echeverría et al., 2003, p. 44).

Se hace difícil imaginar que docentes que no poseen concepciones mayoritariamente constructivas puedan enseñar en la mayor parte del tiempo de acuerdo con esta perspectiva. Es igualmente difícil, sino imposible, pensar que un profesor que no actúa constructivamente pueda enseñar sus alumnos a ser constructivos en la futura profesión. Delante de estas dificultades puestas aquí y de los datos encontrados en el presente capítulo parece haber una necesidad de reflexionarse sobre la formación de los formadores de profesorado. Dicho de otro modo, hay que llevar a cabo una verdadera redesccripción representacional para que sean creadas las mejores condiciones para que la universidad pueda ofrecer a las escuelas profesionales con una formación que esté más de acuerdo con el conocimiento científico actual y que puedan efectivamente tornar indisociables la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO VI – Correlaciones entre los datos de los dos marcos teóricos

En los capítulos precedentes, los datos obtenidos por medio del guión de entrevista presentado en la metodología, fueron tratados por separado bajo los dos marcos teóricos elegidos para dar sentido a este trabajo. En este capítulo nos proponemos hacer un cruce de los resultados de ambos análisis con el objetivo de evaluar si hay algún tipo de relación entre las explicaciones sobre el comportamiento ofrecidas por los profesores participantes de esta investigación y sus propias concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Pero antes de pasar a la evaluación de las posibles relaciones entre los datos, es necesario considerar si hay alguna relación conceptual entre los referidos marcos teóricos.

En la introducción teórica de este trabajo se ha intentado mostrar que tanto el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento (Malle, 2004) como el de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006a) tienen la “raíz común” de la teoría de la mente. Sobre eso, es interesante notar la preocupación de ambos con el carácter teórico tanto de las explicaciones sobre el comportamiento como de las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Pozo et al. (2006b) recuperan a Gopnik y Meltzoff (1997) cuando estos afirman que para que una representación sea considerada una teoría ésta deberá presentar cuatro características: abstracción (las teorías son compuestas por leyes o principios abstractos y no por entidades observables); coherencia (las representaciones que se originan a partir de una teoría mantienen relaciones entre sí); causalidad (la teoría sirve para explicar la regularidad del contexto a que se refiere); y compromiso ontológico (“las teorías restringen las posibles representaciones, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría”, Pozo et al., 2006, p. b116).

La larga cita de Malle (2004) que se lee a continuación ilustra esta misma preocupación por parte de este autor y, de cierta manera complementa el pensamiento de los autores anteriormente citados:

Parece difícil negar que existe *cierta* similitud entre la teoría popular de la mente y una teoría científica. Ambas relacionan los conceptos entre sí, incluyendo supuestos

generales, postulados no observables, y desempeñan funciones explicativas y predictivas. Sin embargo, es igualmente difícil negar el hecho de que existen diferencias importantes entre las teorías populares y las teorías científicas. Una de las diferencias fundamentales es que las personas pueden operar en un dominio dado sin una teoría científica, pero no podrían operar con éxito en el ámbito de los asuntos humanos sin una teoría popular de la mente y del comportamiento. Por lo tanto, esta teoría popular se asemeja a un conjunto de categorías kantianas de la cognición social: los conceptos fundamentales por los que las personas se aferran a la realidad social. A diferencia de los conceptos de una teoría científica, estos conceptos populares no están especificados por cualquier vía y están implícitos - es decir, la gente normalmente no los aplica de manera consciente. (Malle, 2004, pp. 33-34, *itálicos en el original*)

Además de esa asunción del carácter teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, Malle (2004), en la precedente cita, destaca también el carácter implícito de lo que llama “teoría popular de la mente” (*folk theory of mind*), otro supuesto compartido con las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006b):

Por supuesto, se trata de una teoría implícita, en el sentido de que los niños, y muchas veces tampoco los adultos que la seguimos usando, no pueden explicitarla (informar de ella), ya que ni siquiera son conscientes de que la están usando. Esa teoría de la mente aplicada al mundo de las personas se basa en ciertos principios (por ejemplo, la explicación intencional) que difieren de los principios subyacentes a las teorías que esos mismos niños tienen para interpretar los sucesos físicos (en términos de explicaciones causales o mecanicistas). (Pozo et al., 2006b, p. 115)

Otro aspecto compartido por los dos marcos teóricos es lo que se puede llamar un proceso de internalización de las explicaciones o concepciones. Esto quiere decir que hay en las categorías explicativas de ambos marcos teóricos una tendencia en situar las explicaciones o concepciones más sencillas con causas o motivos externos al sujeto y las explicaciones o concepciones más complejas con causas o motivos internos al individuo (ver Figura 6.1).

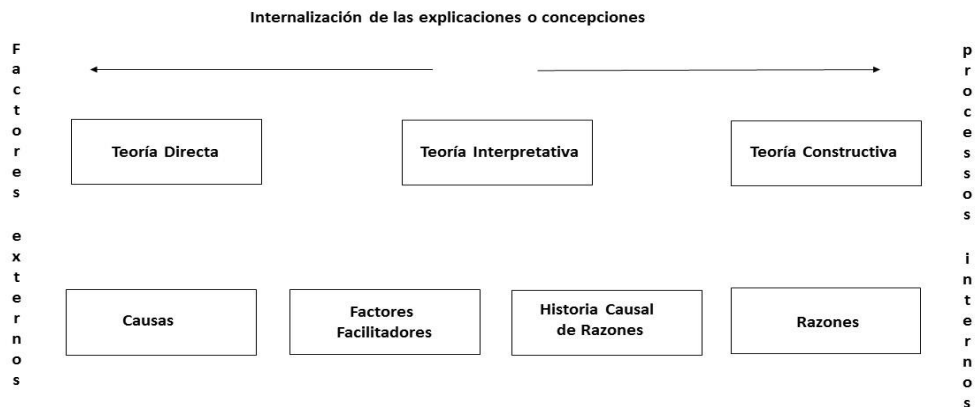


Figura 6.1 - Internalización de las explicaciones o concepciones de acuerdo con el marco teórico utilizado.

En el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, Malle (2004) no establece una jerarquía entre las cuatro categorías de explicación que adopta (Razones, Historia Causal de Razones, Factores Facilitadores y Causas). Sin embargo, hay una primera diferenciación entre explicaciones no intencionales (Causas) y explicaciones intencionales (Razones, Historia Causal de Razones y Factores Facilitadores) que denota ya un cierto refinamiento en las maneras de explicar el comportamiento, pues las últimas categorías incluyen un concepto evolutivamente más elaborado que es el concepto de intencionalidad.

Para Malle (2004, 2010), como ya fue explicado en el capítulo sobre su marco teórico, el concepto de intencionalidad está formado por otros conceptos como el deseo (de obtener determinado resultado), la creencia (de que el resultado puede ser obtenido), intención (de realizar la acción que lleva al resultado), la habilidad (para desempeñar la acción) y la conciencia (de cumplimiento de la intención mientras se realiza la acción). Si la intencionalidad no está presente en las explicaciones basadas en Causas, las explicaciones basadas en Razones reflejan a su vez la esencia de dicho concepto (Malle, 2010).

El marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006a) también presenta la referida internalización de las concepciones. Desde la Teoría Directa hacia la Teoría Constructiva, pasando por la Teoría

Interpretativa, hay una mayor valorización de lo que se pasa “dentro” de los sujetos, o mejor dicho, en sus mentes, cuando estos intentan aprender algo.

Para Pozo et al. (2006b), la Teoría Directa en sus formulaciones más sencillas, se parece a las versiones más ingenuas del conductismo, que como ya es sabido centra en el ambiente las causas de todo comportamiento. La Teoría Interpretativa a su vez, ya toma en consideración procesos psicológicos - por supuesto, internos – que mediarían el aprendizaje, siendo ésta aún gestionada desde fuera de quien aprende. Pero para la Teoría Constructiva los procesos intra-sujetos serían decisivos para el resultado final del aprendizaje. Apenas en los procesos de reestructuración internos al aprendiz es que se puede obtener un aprendizaje verdaderamente significativo.

A diferencia del marco teórico propuesto por Malle (2004), las categorías explicativas presentadas por Pozo et al. (2006a) sí que son jerarquizadas. Para estos últimos autores las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje basadas en una Teoría Constructiva es más deseable que las basadas en una Teoría Interpretativa, y estas son preferibles a las concepciones basadas en una Teoría Directa. También se asume que las teorías más complejas integran jerárquicamente de algún modo a las más simples. Además de esto, la Teoría Constructiva se aproxima más de las formulaciones científicas en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje.

Pozo et al. (2006b) complementan que si atribuimos un carácter de teoría a las representaciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, eso implicaría atribuir el significado de dichas representaciones a ciertos principios o supuestos implícitos a partir de los cuales se adquieren y construyen esas teorías. Esta es otra idea que coincide con las de Malle, referidas en la cita precedente de este autor.

Aunque no esté declarado por los autores que proponen el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006a), se puede deducir que el concepto de intencionalidad que es tan importante para la teoría de Malle (2004, 2010), también lo es para los primeros autores y su referida concepción teórica.

Las teorías más simples centran el aprendizaje solo en la apropiación del objeto (teoría directa), para progresivamente ir asumiendo la importancia de los procesos cognitivos mediante los que se procesa este objeto (actitud en la teoría interpretativa) hasta, en las versiones más elaboradas, concebir el aprendizaje como proceso de

construcción de la propia mirada del aprendiz (teoría constructiva que identifica el aprendiz como agente de su propio aprendizaje). (Pozo, 2014, p. 270)

En la perspectiva descrita en la cita anterior el aprendiz no puede tornarse agente de su propio aprendizaje sin poner en marcha la intencionalidad tal y como la define Malle (2004, 2010). Es decir, es necesario un deseo de aprender (a diferencia del aprendizaje asociativo que se puede aprender “sin querer”), una creencia de que se puede aprender (sin la cual el sujeto no invierte en el aprendizaje), una intención de aprender (la demanda es del sujeto que aprende y no de otros), una habilidad para aprender (el sujeto debe dominar algunas técnicas y estrategias de aprendizaje) y la conciencia del aprendizaje (el aprendizaje constructivo es necesariamente explícito).

Aunque no existan evidencias empíricas, no parece exagerado que a partir de la reflexión teórica anterior se pueda esperar que profesores con concepciones más constructivas sobre aprendizaje, por la propia costumbre de pensar sobre los procesos psicológicos, presenten explicaciones sobre los comportamientos (suyos y de sus alumnos) basadas en razones, ya que estas dependen fundamentalmente de deseos e intenciones, que son entidades internas a los sujetos. Al revés, pero siguiendo la misma línea de razonamiento, se puede esperar que docentes con concepciones más directas de aprendizaje, más cercanas a los modelos conductistas, también puedan explicar los comportamientos con base en factores externos a los sujetos y ajenos a su intención.

En la posición intermediaria de los dos marcos teóricos, se espera que haya alguna correspondencia entre las respuestas basadas en la Teoría Interpretativa y las explicaciones sobre el comportamiento basadas en Historia Causal de Razones y Factores Facilitadores.

A continuación se analizarán los datos obtenidos por medio de una prueba estadística. En estos resultados y sus respectivas discusiones se podrá ver si las hipótesis planteadas arriba se concretizan.

6.1- Análisis de los datos

Tal como se señaló en la introducción de este capítulo, tras analizar en los capítulos anteriores los resultados de las entrevistas bajo el marco teórico de las

explicaciones sobre el comportamiento (Malle, 2004) y el de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006a) respectivamente, en este apartado se pretende saber si hay algún tipo de relación entre los datos obtenidos a partir de los referidos análisis.

Para conseguir este objetivo se ha utilizado el *software* SPSS 20. Con esta herramienta estadística se ha hecho la correlación de Pearson sobre los datos divididos por los cinco temas que componen el guión de entrevista. Los extractos de respuesta transformados en frecuencias y distribuidos por las categorías Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva (Pozo et al., 2006a) fueron relacionados con aquellos extractos que se han distribuido por las categorías Razón, Historia Causal de Razones, Factores Facilitadores y Causas (Malle, 2004). Estos últimos, a su vez, están divididos en explicaciones relativas al profesor (o sobre el propio comportamiento) y explicaciones relativas al alumno (o sobre el comportamiento de otros).

A continuación se presentarán y discutirán los resultados aquí obtenidos y organizados por tema. Solo se presentarán los resultados significativos entre marcos teóricos, ya que los análisis de las relaciones de elementos internos a las teorías fueron realizados en los capítulos precedentes.

6.1.1- Requisitos para aprender

En el primer apartado del guión de entrevista, cuyo tema ha sido los requisitos de los alumnos para aprender lo que sus profesores les enseñaban, se han analizado las preguntas de 1 a 5 del referido guión: 1- ¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender estas tres cosas?⁶; 2- ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en la enseñanza (es decir, en su práctica)?; 3- ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en el aprendizaje de los alumnos?; 4- ¿Sus alumnos poseen esos requisitos?; 5- ¿Qué hace usted cuando no los poseen?

Conviene recordar que la primera pregunta de este apartado fue analizada de manera distinta a las demás bajo el marco teórico de las Teorías Implícitas (Pozo et al.,

⁶ Como ya fue comentado anteriormente, esta pregunta se refiere a la cuestión anterior “¿Cuáles son las tres cosas más importantes que sus alumnos deben aprender?”, que no ha formado parte de los análisis.

2006a). Para dicha pregunta, se han utilizado las categorías Resultados, Procesos y Condiciones de aprendizaje (Pozo, 2008) como criterios de análisis.

De acuerdo con lo que fue adelantado en la introducción de este apartado, se hizo una correlación de Pearson entre los datos de ambos marcos teóricos utilizados. Específicamente sobre el tema de los requisitos para aprender, apenas dos categorías presentaron correlación estadísticamente significativa. La Teoría Directa presentó una baja⁷ correlación negativa ($R=-0,36$; $p=0,041$) con las explicaciones sobre el comportamiento de los estudiantes basadas en Causas.

Tras una mirada superficial sobre este resultado podría parecer un poco contradictorio que la correlación entre la Teoría Directa y las explicaciones basadas en Causas tuviera un signo negativo. Se podría esperar una correlación positiva entre estas dos categorías por el hecho de que presentan alguna semejanza entre ellas, tal como fue expuesto en la introducción de este capítulo.

De acuerdo con Pozo et al. (2006b), “la versión extrema de la teoría directa representa un modo inocentemente optimista de concebir el aprendizaje, ya que no se preocupa siquiera de los contextos o procesos que lo posibilitan” (p. 120-121). Ya una versión más elaborada de esta teoría implícita tomaría en consideración las condiciones de aprendizaje, pero no los procesos. Para estos mismos autores (Pozo et al., 2006b), la Teoría Directa se parece un poco a las versiones más ingenuas de las teorías conductistas del aprendizaje.

Estas características referidas arriba parecen estar bastante conformes con la descripción que Malle (2004) hace de las explicaciones no intencionales (basadas en Causas) del comportamiento: “Las explicaciones de causas no implican ninguna suposición conceptual compleja sobre la intencionalidad, subjetividad o racionalidad del agente” (p. 111). Ambas descripciones dejan fuera, los procesos psicológicos inherentes a los sujetos en las explicaciones sobre el comportamiento en general y el aprendizaje en particular.

Sin embargo, la contradicción pasa a ser apenas aparente si se observan los datos de manera más detenida, principalmente aquellos de carácter cualitativo. En el Cuadro

⁷ De acuerdo con Dancey y Reidy (2013), las correlaciones son nulas si son iguales a cero; Bajas si son mayores que cero y menores que 0,4; Moderadas si son mayores o iguales a 0,4 y menores que 0,7; Altas si son mayores o iguales a 0,7 y menores que 1; Perfectas si son iguales a 1, independiente del signo.

5.2, ubicado en el apartado sobre requisitos para aprender, bajo el marco teórico de las teorías implícitas (p. 133), se puede inferir que los profesores que piensan a partir de la Teoría Directa creen que los requisitos para aprender no interfieren en la práctica pedagógica porque, de hecho, ellos no los consideran; los requisitos que poseen sus alumnos impiden el aprendizaje; los alumnos no poseen los requisitos necesarios para aprender los contenidos de la disciplina; no hace falta adaptar sus actividades a las necesidades de sus alumnos, tal vez por no tener en cuenta dichas necesidades.

Se puede observar que el conjunto de respuestas agrupadas en esta categoría hacen hincapié en el propio alumno, más específicamente en ciertos rasgos que este posee o no, en forma de estados personales que difícilmente cambiarán. Ya las explicaciones del comportamiento basadas en Causas se refieren necesariamente a alguna fuerza o motivo externo al alumno, que lo lleva a actuar de una determinada manera.

Por lo tanto, la explicación para la correlación negativa parece ubicarse en este juego en que un grupo de explicaciones (las de Teoría Directa) tienen al estudiante como principal foco, mientras el otro grupo de explicaciones (las basadas en Causas) se centran exactamente en algo que no es el estudiante. Siguiendo esta lógica, cuanto más se habla de características del alumno, menos se mencionará su contexto y viceversa. Pero en ambos casos los profesores interpretan la actual situación de sus alumnos como estados que dificultan el aprendizaje en el aula y que poco o nada pueden cambiar por medio de intervenciones didácticas.

6.1.2- Organización de la enseñanza

En este segundo apartado fueron analizadas las preguntas 5 a 8 del guión de entrevistas, que se refirieron al apartado de organización y actividades de enseñanza. Las preguntas hechas a los participantes fueron: 5- ¿Cómo es distribuido lo que se debe aprender en función del grado de dificultad?; 6- ¿Usted podría describir una clase típica suya?; 7- ¿Cuál es su papel/función como profesor?; 8- ¿Cómo describiría usted el comportamiento de sus alumnos en el aula y cómo cree que deberían comportarse?

No se ha encontrado ninguna correlación estadísticamente significativa entre los datos de este apartado.

6.1.3- Motivación para aprender

En este tercer apartado del guión de entrevista, se analizaron las siguientes preguntas: 9-¿Cómo evalúa el empeño de sus alumnos para aprender en su disciplina?; 10- ¿Cuál es la causa de esta situación (del empeño relatado en la cuestión anterior)?; 11- ¿Tú crees que ellos tienen conciencia de esta situación?; 12- ¿En qué medida eso interfiere en el aprendizaje de los alumnos?; 13- ¿En qué medida eso interfiere en su manera de enseñar?; 14- ¿Ese escenario podría ser mejorado? Cómo?

Se ha encontrado una correlación positiva baja ($R=0,360$; $P=0,043$) entre las respuestas ubicadas en la categoría Teoría Directa y las respuestas agrupadas en el modo de explicación del comportamiento de los propios profesores en base a Razón. Al igual que ha pasado con las correlaciones obtenidas en el apartado sobre requisitos para aprender, para una mejor interpretación de estos resultados es necesario analizar los aspectos más cualitativos de los datos obtenidos.

El tema de la motivación, tal como fue pensado en este trabajo, se refiere a la motivación de los alumnos para aprender. Esto se puede inferir fácilmente a partir de la lectura de las preguntas realizadas. De un total de seis cuestiones, cuatro se refieren directamente al comportamiento discente. Por eso no sorprende que la mayoría de las categorías de respuestas obtenidas en la etapa inductiva del análisis sean relativas al alumno, incluyendo ahí tanto factores personales como factores relativos a su medio, como se puede observar en el Cuadro 5.3 (p. 154).

También en el referido cuadro se infiere que para los profesores que conciben la motivación para aprender en términos de la Teoría Directa, el comportamiento del alumno, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor, que reacciona al comportamiento de sus estudiantes, sin intentar cambiarlo. Los profesores reconocen que las dificultades con la lectura suelen ser un obstáculo en el desempeño de los alumnos, pero lo máximo que hacen para mejorar la competencia lectora es exigir más lecturas de sus estudiantes. La carrera que elige el alumno determina la cantidad de esfuerzo invertido en el aprendizaje de las asignaturas. La dedicación o esfuerzo de los alumnos para aprender dependen de una motivación personal (identificada como interés, curiosidad, comprometimiento), percibida como un rasgo estable de los estudiantes o algo que ellos deben “poseer”, independientemente de

lo que haga el profesor en clase. La relación que el alumno establece con el curso y con su propia formación es interpretada por el profesor como presencia o ausencia de comprometimiento y determina la cantidad de esfuerzo invertida para aprender. El alumno puede poseer una dificultad intrínseca.

Además de esto, las condiciones socioeconómicas de los alumnos son interpretadas por los profesores como siendo obstáculos al aprendizaje y determinan el grado de esfuerzo para aprender en la asignatura. Respecto a la acción docente, el profesor de la Teoría Directa cree que su exigencia determina la cantidad de esfuerzo invertida por el alumno para aprender y que el esfuerzo y consecuente desempeño de los alumnos dependen de cómo el profesor evalúa y/o califica las evaluaciones.

Ya el sujeto que utiliza las explicaciones de los propios comportamientos en base a Razones lo hace, de acuerdo con Malle (2004), considerando los deseos y creencias que influyeron en el proceso desde la toma de decisiones hasta la acción propiamente dicha. Es decir, son sujetos que presentan claramente una intencionalidad en los cursos de acción elegidos por ellos y no actúan apenas bajo las influencias del entorno físico o social.

Resumiendo, lo que se tiene aquí son, de un lado, profesores que creen que la motivación de sus estudiantes, o mejor dicho, la falta de ella, es un problema debido en gran parte a las características de estos estudiantes (pero también de su entorno), percibidas mucho más como estados que como procesos. De otro lado, estos mismos docentes dicen tomar decisiones conscientes e intencionales sobre cómo actuar frente a la conducta de sus alumnos.

No parece haber ninguna contradicción teórica en estos hallazgos. Al revés, es perfectamente comprensible y aceptable – por lo menos teóricamente – que el profesor se vea a sí mismo como un sujeto consciente de lo que hace y movido por sus propios deseos y creencias y, al mismo tiempo, vea sus estudiantes como sujetos cuyo comportamiento es resultante de características o rasgos personales o de las influencias del medio donde se inserten.

Estos datos reforzarían incluso la crítica de Malle (2004, 2006, Malle et al., 2007) a la teoría tradicional de la atribución que ha sido discutida en el Capítulo III. Se debe recordar que para esta teoría habría una tendencia de las personas a explicar sus propias conductas recurriendo a factores situacionales y a las conductas de otros por medio de características personales estables.

6.1.4- Dificultades para aprender

El presente apartado se basa en el análisis de las siguientes cuestiones: 15- ¿Qué sucede cuando los alumnos presentan dificultades en relación a algún contenido?; 16- ¿Qué lleva a los alumnos a presentar dificultades?; 17- ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes?; 18- ¿Sus alumnos tienen conciencia de estas dificultades?; 19- ¿En qué medida su práctica se ve afectada por esas dificultades?

La correlación de Pearson realizada a partir de los datos obtenidos en este apartado ha encontrado una correlación positiva moderada ($R=0,610$; $p=0,001$) entre la Teoría Interpretativa y las explicaciones sobre los comportamientos de los estudiantes en base a Factores Facilitadores.

Este resultado se presenta de manera bastante coherente con el intento de acercamiento de los dos marcos teóricos tal como se ha planteado en la introducción de este capítulo. Sobre los aspectos más generales de la Teoría Interpretativa, cabe recordar que:

En cuanto a los principios conceptuales, la teoría interpretativa articula los tres componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Es decir, las condiciones “actúan sobre” las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez “provocan” unos resultados de aprendizaje. (Pozo et al., 2006, p. 124)

En el presente estudio, cuando el tema abordado fueron las dificultades de los estudiantes para aprender, las “condiciones” referidas en la cita anterior están relacionadas con elementos de la acción docente. Más precisamente, dichas condiciones hacen hincapié a las estrategias de enseñanza, a la evaluación y a la atención individual al alumno (ver Cuadro 5.5, p. 206).

Para Malle (2004), si un determinado comportamiento es difícil, como es el caso de las conductas que fueron discutidas bajo el tema de las dificultades de aprendizaje, las preguntas sobre cómo ese comportamiento fue llevado a cabo con éxito son mejor contestadas con explicaciones basadas en Factores Facilitadores.

A modo de resumen, se puede decir que para los entrevistados que tuvieron sus respuestas caracterizadas como pertenecientes a la Teoría Interpretativa, los factores que facilitarían el aprendizaje de sus estudiantes (o disminuirían sus dificultades de

aprendizaje) están relacionados principalmente o bien con la manera en como ellos los enseñan y evalúan, o bien con la disponibilidad para atenderlos fuera del aula.

6.1.5- Evaluación del aprendizaje

Las preguntas que compusieron este apartado fueron: 20- ¿Cómo son sus evaluaciones?; 21- ¿Cómo se comportan sus alumnos ante las evaluaciones?; 22-¿En general, cómo caracteriza usted el desempeño de los alumnos?; 23- ¿Qué hace que los alumnos cometan errores?; 24- ¿Ellos tienen conciencia de los errores?; 25- ¿Cuál es su postura ante esos errores?

Tras someterse los resultados de los dos marcos teóricos a la correlación de Pearson, se encontraron dos correlaciones estadísticamente significativas. La primera fue una correlación positiva moderada ($R=0,518$; $P=0,002$) entre la Teoría Constructiva y las explicaciones sobre los comportamientos de los docentes (propios comportamientos) en base a Razones. La segunda fue una correlación positiva también moderada ($R=0,693$; $P=0,001$) entre la Teoría Constructiva y las explicaciones sobre el comportamiento de los estudiantes basadas en Historia Causal de Razones.

Estos datos también parecen estar de acuerdo con el acercamiento teórico propuesto en la introducción del presente capítulo. Sobre las características más generales de la Teoría Constructiva se puede decir que:

El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. (Pozo et al., 2006b, p. 124)

Más específicamente sobre la evaluación, los profesores de este estudio que utilizan la Teoría Constructiva como referencia para evaluar creen que ella cumple una función metacognitiva, es decir, ellos la utilizan para ayudar sus alumnos a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. También entienden que la conciencia se construye y que ellos pueden ayudar a los alumnos a construirla. Los profesores ofrecen, también, *feedbacks* positivos a sus alumnos con base en fuentes más fiables. Los errores son

vistos como parte del proceso de aprendizaje y suelen relatar la transformación de los sentimientos, de negativos a positivos, a lo largo de las asignaturas (ver Cuadro 5.6, p. 222).

Como ya se comentó en el apartado sobre motivación de este capítulo, las explicaciones sobre el comportamiento basadas en Razones tienen dos componentes importantes: el deseo que uno tiene de alcanzar una meta y la creencia de que determinadas acciones llevarán al logro de esta meta (Malle, 2010). Malle (2010) también afirma que las explicaciones en base a Razones reflejan el centro del concepto de intencionalidad.

De las características de ambas categorías descritas anteriormente (Teoría Constructiva y explicaciones en base a Razones), se puede inferir que son totalmente compatibles. Más aún si consideramos los conceptos de autorregulación e intencionalidad. Los “profesores constructivos” desean que sus alumnos adopten un modo de aprender más metacognitivo, y creen que sus evaluaciones –así como los *feedbacks* que les dan– pueden ayudarlos a lograr este objetivo.

Para Malle (2004), las explicaciones basadas en Historia Causal de Razones “se refieren al plan de fondo, contexto, u origen de las razones del agente, sin mencionar explícitamente estas razones” (p.102). En el ámbito de este estudio, y más específicamente de este apartado sobre evaluación, se puede afirmar con alguna seguridad que el contexto u origen de las razones de los comportamientos de los estudiantes son los procesos evaluativos propuestos por sus docentes.

6.2- Conclusiones

El objetivo de este capítulo fue evaluar si habría algún tipo de relación entre los datos obtenidos a partir del guión de entrevista presentado en el capítulo metodológico y analizados bajo el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006a), así como bajo el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento (Malle, 2004).

A partir de las reflexiones teóricas hechas en la introducción, la hipótesis construida fue que debería haber relaciones entre las categorías explicativas de los dos marcos teóricos. Siendo así, las categorías se relacionarían en función del grado de “internalización” (o mentalización) de sus explicaciones o concepciones. Dicho de manera más específica, la Teoría Directa se relacionaría con las explicaciones sobre el

comportamiento basadas en Causas, la Teoría Interpretativa se relacionaría con las explicaciones basadas en Factores Facilitadores e Historia Causal de Razones y la Teoría Constructiva se relacionaría con las explicaciones basadas en Razones.

Tras someterse los datos a la correlación de Pearson, se encontró alguna correlación estadísticamente significativa en cuatro de los 5 apartados analizados (requisitos, motivación, dificultades y evaluación), e incluso en uno de ellos (evaluación) se han encontrado dos. Aunque las correlaciones significativas no sean muchas y tampoco muy altas, ninguna de estas correlaciones ha contrariado la hipótesis formulada y algunas de ellas han coincidido perfectamente con lo que fue previsto.

Entre las correlaciones que no fueron contra la hipótesis están aquellas obtenidas a partir de los datos ubicados en los apartados sobre requisitos para aprender y motivación para aprender. Y entre las correlaciones que confirman la referida hipótesis están las obtenidas a partir de los apartados sobre dificultades para aprender y evaluación del aprendizaje.

La primera consideración que se debe hacer a partir de los datos aquí presentados es que hace falta una muestra más grande para obtener conclusiones más seguras. Un total de 32 participantes es poco para una generalización de los resultados. La segunda consideración a ser hecha es que los dos marcos teóricos utilizados en el presente trabajo parecen ser bastante compatibles, pero tal vez no sean tan coincidentes o redundantes. Aunque, como se ha intentado argumentar en la introducción, ambos tengan como referencia común los estudios sobre teoría de la mente, en verdad se trató en la presente investigación de combinar un marco teórico de un autor ubicado en el campo de la cognición social con otro marco teórico de autores pertenecientes a la psicología educativa. Sin embargo, esta diferencia de origen no parecer ser un problema para que se encuentren en una misma empresa científica.

La tercera y última, pero no menos importante, consideración es que el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, por lo menos el que fue propuesto por Malle (2004), puede ser utilizado de manera provechosa en el ámbito de la educación. De acuerdo con este autor:

Muchos fenómenos sociales importantes, como la empatía, la toma de perspectiva, la simpatía, la introspección, la auto-revelación, la inteligencia emocional y la inteligencia social se basan críticamente en la teoría popular de la mente,

relacionando una variedad de procesos psicológicos con la red conceptual. (Malle, 2004, p. 47)

La comprensión adecuada de estos fenómenos presentados por Malle, así como la de tantos otros que pueden ser estudiados bajo sus categorías explicativas, puede ayudar a lanzar luz sobre una variedad de aspectos de las interacciones sociales que se suceden en los espacios educativos y que la actual psicología de la educación (compuesta por la psicología del desarrollo, del aprendizaje, de la instrucción, etc.) no logra abarcar.

CAPÍTULO VII - Conclusiones

En este último capítulo se confrontarán los objetivos de esta investigación y sus hipótesis correspondientes con los resultados obtenidos por medio de los procedimientos descritos en la metodología. En seguida, se retomarán las conclusiones a las que se ha llegado en los respectivos apartados, se analizarán las limitaciones de este estudio, se presentarán propuestas para futuras investigaciones y las posibles contribuciones para la formación del profesorado universitario.

Como se ha visto en el capítulo metodológico, el objetivo general de la presente investigación ha sido comprender cómo docentes universitarios del área de formación de profesorado explican sus propios comportamientos y los comportamientos de sus estudiantes en situación de enseñanza y aprendizaje, así como las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen estos mismos profesores.

Para lograr el objetivo descrito anteriormente, las 32 entrevistas realizadas con 16 profesores de psicología de la educación y 16 profesores de otras asignaturas de cursos de formación docente fueron analizadas bajo el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, propuesto por Malle (2004) y bajo el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, propuesto por Pozo et al. (2006a). A continuación, se presentarán los objetivos específicos relativos a cada marco teórico adoptado.

7.1- Primer objetivo específico

Empezando por el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento (Malle, 2004), el primer objetivo específico ha sido evaluar las explicaciones de los entrevistados sobre el propio comportamiento y el comportamiento de sus alumnos en situación de enseñanza y aprendizaje, utilizándose como criterios de análisis las categorías Razones, Historia Causal de Razones, Factores Facilitadores y Causas (Malle, 2004, 2005).

Los datos recogidos en el presente trabajo están de acuerdo con los obtenidos por Malle (2004). Es decir, también los profesores aquí entrevistados utilizan

mayoritariamente las explicaciones basadas en Razones para hablar de sus propias conductas y explican más frecuentemente las conductas de sus alumnos en base a la Historia Causal de Razones. Las explicaciones basadas en Factores Facilitadores también fueron muy poco frecuentes, así como en los estudios originales (Malle, 2004). Sin embargo, las explicaciones basadas en Causas fueron bastante frecuentes, principalmente cuando eran dirigidas al comportamiento de otros, es decir, a los estudiantes.

Como ya fue mencionado en el capítulo empírico, Malle (2010) ve semejanzas entre las explicaciones basadas en Historia Causal de Razones y aquellas basadas en Causas. Ambas describen un proceso que influye directamente en la conducta, siendo que la Historia Causal de Razones captura lo que origina la razón para actuar. Lo que se puede deducir de esto es que los participantes de esta investigación no suelen utilizar conceptos mentalistas tales como creencias, deseos, valores y conocimientos para intentar comprender lo que hacen sus estudiantes durante la vida académica.

Estos hallazgos son interesantes pues además de contribuir a una mejor comprensión de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos en las aulas universitarias, ayudan a expandir el alcance del marco teórico, ya que es la primera vez que se han utilizado estos conceptos en el ámbito educacional (Malle, en comunicación personal).

Estos resultados se pueden interpretar de dos maneras, como mínimo. La primera es que a la teoría de la mente utilizada por los docentes entrevistados le faltarían conceptos más desarrollados que les permitiesen hacer una “lectura” menos superficial de la que hacen con respecto a cómo se comportan sus alumnos. La segunda interpretación diría que, aunque los profesores dispusieran de una teoría de la mente más desarrollada, en términos conceptuales, las condiciones de ejercicio de la docencia universitaria (poco tiempo en contacto con los estudiantes, clases numerosas, por ejemplo) podrían estar dificultando la utilización adecuada de estas capacidades mentalistas. Estudios posteriores podrán poner a prueba estas hipótesis y contribuir a un mejor conocimiento en este campo, investigando de manera más específica las habilidades relativas a la teoría de la mente en profesores universitarios y comparando las explicaciones de docentes con distintas situaciones para ejercicio de la profesión, por ejemplo.

7.2- Segundo objetivo específico

Un segundo objetivo específico relacionado a la obra de Malle (2004, 2011) tiene que ver con su crítica a lo que es conocido como “asimetría actor-observador”. De acuerdo con este principio, formulado inicialmente por Jones y Nisbett (1972) las personas tienden a explicar sus propias conductas con base en factores situacionales y las conductas ajenas con base a disposiciones personales estables (Malle, 2011; Malle, Knobe y Nelson, 2007). Según este autor, la asimetría existente entre actor y observador es de otra naturaleza: en cuanto actores, las personas tienden a explicar sus propias conductas en base a Razones. Pero cuando se encuentran en el papel de observadores, suelen explicar la conducta de los otros en base a la Historia Causal de Razones.

Los datos obtenidos en el presente trabajo refuerzan la posición de Malle (2004, 2011) sobre el tema de la “asimetría actor-observador”. Como se ha comentado anteriormente, los docentes entrevistados tienden a explicar sus acciones pedagógicas en base a Razones y las conductas de sus estudiantes en base a la Historia Causal de Razones.

7.3- Tercer objetivo específico

El tercer objetivo específico es sobre las comparaciones entre los docentes entrevistados, cuando se agrupan en función de la disciplina que imparten (psicología de la educación u otras disciplinas), del género (hombre o mujer) y del tiempo de actuación en la docencia universitaria (hasta diez años o más que diez años), buscando saber si alguno de esos criterios de agrupación tendría influencia en la manera en que los participantes explicaban los comportamientos. Sin embargo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de estas situaciones.

En la comparación por disciplina la diferencia era esperada por el hecho de que la ciencia psicológica ofrece a sus integrantes un abanico muy variado de conceptos mentalistas que ayudarían a interpretar de manera menos superficial y más contextualizada las conductas humanas. En la comparación por género, como no se ha

encontrado en la literatura específica ninguna información sobre el tema, la diferencia no era esperada.

En cuanto a la comparación en función de la experiencia docente, la hipótesis de que los profesores con menos tiempo de actuación docente explicarían más las conductas con base a Razones que sus compañeros con más experiencia, fue construida a partir de informaciones extraídas del marco teórico de las teorías implícitas, ya que, como se mencionó anteriormente, tampoco se han encontrado estudios sobre educación que hayan utilizado el marco teórico propuesto por Malle (2004). Se ha partido de los datos que sugieren que los profesores con menos tiempo de enseñanza tienden a ser más constructivistas que sus pares con más tiempo en la misma actividad (López Iñiguez, Pozo & de Dios, 2014). Como se preveía que los profesores con concepciones más constructivas también explicarían los comportamientos con base más a Razones, los profesores con menos experiencia también deberían explicar de esta manera sus conductas y las de sus estudiantes. Pero, como se ha podido ver en los resultados, no se han encontrado diferencias.

Una primera vía para intentar explicar la indiferenciación entre las respuestas de los pares seleccionados es la composición de la muestra. Por supuesto, esta explicación se aplica mejor a la principal comparación, la hecha entre profesores de distintas disciplinas. Los grupos de profesores de psicología de la educación y de otras disciplinas de formación docente fueron compuestos intencionalmente, con el fin de obtener el mismo número de participantes (dieciséis) en cada uno de ellos.

No obstante, a pesar de la composición intencional de estos grupos, es posible que la proximidad de actuación de los grupos haya sido la causa de la semejanza en las respuestas. Vale recordar que el conocimiento profesional no se adquiere sólo a partir de las situaciones de aprendizaje formal. Es también posible que se construya una visión de mundo más elaborada con base en las interacciones sociales, principalmente con los compañeros de trabajo. Sobre el tema de la construcción de teorías a partir de las interacciones sociales, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993b) acrecientan:

Las teorías implícitas se inducen a partir de un conjunto de experiencias sociales y culturales. Esto permite funcionar a las personas con un nivel de conocimiento más genérico, prototípico e impersonal que posibilita la comunicabilidad entre los miembros de una colectividad. Este nivel permitiría además hacer frente a aquellas

situaciones más normativas y recurrentes en nuestra cultura, como las que se analizan en la bibliografía sobre esquemas o scripts. Pero sobre esta base de experiencias socioculturales, el individuo también construye y elabora activamente sus propias síntesis de conocimiento, asumiéndolo como propio y ajustándolo a las demandas situacionales y a las metas personales (p. 56).

De esta manera, al interactuar con sus colegas de otras asignaturas, los profesores de psicología de la educación podrían estar difundiendo el conocimiento psicológico (bien como aprendiendo otros tipos de conocimiento) y contribuyendo para que las diferencias entre las explicaciones sean menores que probablemente serían en relación a profesores de otras áreas (medicina o ingeniería, por ejemplo) o en relación a personas que no son docentes.

El tamaño de la muestra – 32 entrevistados - también puede haber interferido en los resultados. Ese aspecto es especialmente importante en relación a las comparaciones por género y por tiempo de actuación, ya que no ha sido posible formar grupos numéricamente iguales respecto a esas dos características. A lo mejor, grupos más numerosos podrían presentar alguna diferencia significativa, pero un aumento en la cantidad de participantes dificultaría bastante la realización del análisis cualitativo, tal como ha sido realizado en este trabajo. Seguramente es un tema que puede ser explorado en futuras investigaciones, que se centren en los datos cuantitativos y puedan ampliar significativamente el número de participantes.

Una tercera vía de explicación para la relativa homogeneidad de las respuestas de los entrevistados tiene que ver con la idea de Strauss (2011), referida en el capítulo empírico. Para este autor, los investigadores mantienen una concepción explícita sobre la mente que es nítidamente diferente de los no científicos. Sin embargo, cuando estos investigadores enseñan o hablan sobre la enseñanza – que es el caso del presente estudio -, sus concepciones intuitivas - o teorías implícitas – entran en acción y estos no son tan diferentes del público no experto. Esta interpretación parece interesante incluso por haber en la literatura trabajos que la refuerzan, demostrando que no hay tantas diferencias en las concepciones de aprendizaje entre docentes y no docentes, como se podría esperar (Sánchez, 2005).

7.4- Cuarto objetivo específico

El cuarto objetivo específico, relativo al segundo marco teórico utilizado (Pozo et al., 2006a), tenía que ver con la distribución de las respuestas en función de las tres teorías implícitas propuestas por los respectivos autores: la Teoría Directa, la Interpretativa y la Constructiva. En función de los resultados de otras investigaciones, revisadas por Sheuer y Pozo (2006) y por Pozo, Loo y Martín (2016), por ejemplo, se esperaba una mayor frecuencia de respuestas caracterizadas como Interpretativas. De hecho, los datos aquí encontrados refuerzan esta tendencia de los docentes en ubicarse en una concepción intermedia sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, a diferencia de otros estudios (Vilanova, Mateos-Sans y García, 2011) que apuntan en segundo lugar que los profesores se inclinan más a la Teoría Constructiva que a la Teoría Directa, los resultados presentados en esta investigación se comportan al revés, es decir, tienden más a la Teoría Directa que a la Teoría Constructiva. Como ya se ha comentado en el apartado referente a la discusión de los datos de este marco teórico, una posible interpretación para estos resultados tiene que ver con los aspectos culturales que interactúan con los participantes de las investigaciones consultadas.

La segunda interpretación posible para la tendencia de nuestros docentes a ofrecer más respuestas clasificadas como Teoría Directa que como Teoría Constructiva, tiene que ver con los métodos utilizados para la obtención y análisis de las respuestas. A diferencia de otros estudios, en que los docentes son solicitados a elegir entre un conjunto de opciones, cuál cree ser más adecuada, en el presente trabajo los participantes pudieron hablar libremente sobre cada uno de los temas elegidos. Además de esto, el entrevistador ha podido hacer preguntas complementarias en función de lo que había contestado cada entrevistado.

Este procedimiento ha generado una gran cantidad de información que fue analizada, por medio del análisis de contenido (Bardin, 2002), descrito en la metodología. De esta manera, se ha podido profundizar más sobre cómo piensan los docentes entrevistados, accediendo no sólo a aquello que expresaban explícitamente, sino también - y principalmente - a lo que había de implícito en sus respuestas. Esta manera de procesar los datos puede haber revelado tendencias que otros recursos

metodológicos no lograron revelar. Sin embargo, serán necesarios otros estudios con técnicas de análisis semejantes a la utilizada en esta investigación para saber si estas tendencias se confirman.

A diferencia de otros trabajos que se centraron sólo en la actividad docente, en el presente estudio se ha pedido a los entrevistados que comentasen también sobre aspectos relativos a sus estudiantes. Este aspecto también podría estar contribuyendo a la diferencia encontrada en relación a los estudios precedentes, pero lamentablemente la comparación entre las teorías implícitas sobre el propio profesor y las teorías implícitas sobre sus alumnos no ha formado parte de los objetivos de este trabajo.

7.5- Quinto objetivo específico

Atendiendo al quinto objetivo específico, se ha procedido también a la comparación por grupos divididos en cuanto a la disciplina que imparten, al género y al tiempo de actuación como docente universitario, buscando saber si a estas características se asociarían diferencias en las concepciones, teniendo ahora como contexto el marco teórico de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Al igual que ha pasado en el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento, ninguna diferencia estadísticamente significativa fue encontrada entre los pares elegidos, aunque las hipótesis hayan sido semejantes.

Las mismas posibles explicaciones que fueron ofrecidas para la homogeneidad de respuestas en el marco teórico de las explicaciones sobre el comportamiento se pueden “transferir” a los resultados obtenidos bajo la mirada de las teorías implícitas. Es decir, el tamaño y la composición de la muestra, bien como las propias concepciones implícitas, o intuitivas, como prefiere Strauss (2011), podrían estar contribuyendo para la indiferenciación entre las respuestas de los participantes.

7.6- Sexto objetivo específico

El sexto y último, pero no menos importante, objetivo del presente trabajo ha sido saber si habría relaciones significativas entre los dos marcos teóricos utilizados.

Más específicamente, se esperaba que las relaciones apareciesen en una determinada dirección. Es decir, si tomamos las explicaciones basadas en Causas y las explicaciones basadas en Razones como extremos de un continuo que va del más simple al más complejo (jerarquización que sin embargo Malle, 2004, no hace), y la línea que va de la Teoría Directa a la Teoría Constructiva como presentando niveles cada vez mayores de complejidad, se ha construido la hipótesis de que los entrevistados que diesen más respuestas basadas en Causas también podrían presentar más concepciones Directas. Siguiendo a esa línea de razonamiento, los docentes con más explicaciones basadas en Razones también presentarían más concepciones Constructivas, y en el nivel intermedio, aquellos que presentasen más explicaciones basadas en Historia Causal de Razones y Factores Facilitadores, también deberían presentar más concepciones interpretativas (Como se puede ver en la figura 6.1).

Los resultados no coincidieron exactamente con las hipótesis formuladas arriba, pero demostraron compatibilidad entre los dos marcos teóricos, aunque sea moderada. Tras someterse los datos a la correlación de Pearson, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre los marcos teóricos comparados, en cuatro de los cinco temas analizados (requisitos, motivación, dificultades y evaluación). Estas relaciones no fueron muchas, ni tampoco muy altas, pero el hecho de que existan y de que ninguna de ellas sea contraria a la utilización conjunta de los dos marcos teóricos, puede animar a futuros investigadores a utilizar incluso una muestra más grande que la utilizada en esta investigación, con el objetivo de buscar los puntos de concordancia entre las ideas propuestas por Malle (2004, 2005) y por Pozo et al. (2006a).

7.7- Limitaciones del estudio

Como se ha podido percibir a lo largo de estas conclusiones, la principal limitación de este estudio fue la composición de la muestra: tanto la cantidad como las características de sus componentes. En relación al número de participantes, podemos suponer que una muestra más grande podría tal vez generar resultados cuantitativos distintos de los obtenidos aquí, principalmente en relación a las comparaciones por género y por tiempo de docencia, ya que no se han podido componer grupos equivalentes en relación a estos criterios. Sin embargo, aunque no se pueda garantizar que un aumento de la muestra produciría resultados diferentes, seguramente estos

resultados serían más concluyentes. A pesar de esto, se debe tener en cuenta que un número mayor de entrevistas perjudicaría el análisis cualitativo, pues el volumen de respuestas obtenido dificultaría sobremanera la búsqueda por patrones que formasen las categorías, además de exigir muchísimo más tiempo para su conclusión.

En relación a las características de los participantes, es posible que entrevistar a profesores de otras áreas de conocimiento, como ingeniería o medicina, por ejemplo, llevase a la obtención de diferencias estadísticamente significativas, principalmente en el criterio de agrupación “disciplinas que imparten”. Pero, aunque esta otra composición de la muestra fuese más viable que su aumento, es importante resaltar que el autor de esta tesis, en cuanto profesor de psicología de la educación en cursos de formación de profesorado, tiene la preocupación con su campo de actuación y le interesa saber lo que su disciplina puede aportar a los futuros docentes.

Además de esto, si no hay diferencias entre formadores de profesorado respecto a la manera como estos explican los propios comportamientos y los comportamientos de sus alumnos y respecto a las concepciones sobre enseñanza y el aprendizaje, este no es un resultado irrelevante. Como se ha intentado argumentar al inicio de este trabajo, en ambas situaciones se necesita que la teoría de la mente heredada de nuestros antepasados por medio de la evolución filogenética sea mejorada con un lenguaje potencializado por conceptos mentalistas para cumplir mejor sus cualidades predictivas y explicativas.

Se esperaba que los profesores de psicología de la educación, por manejar diariamente teorías llenas de estos conceptos mentalistas, las usarían mejor en sus explicaciones sobre el comportamiento y el aprendizaje que sus compañeros de otras asignaturas, que no suelen trabajar con dichos conceptos. Pero si esta hipótesis no se ha confirmado, estudios posteriores pueden evaluar mejor el por qué y cuál es la importancia de esta indiferenciación para la formación de los docentes de la educación básica que necesitan aprender sobre la mente para mejorar su psicología y pedagogía intuitivas (Torff, 1999).

Otro aspecto importante que debe ser mencionado puede considerarse más como una elección deliberada que como una limitación propiamente dicha, es el hecho de haber investigado las concepciones docentes y no sus prácticas. Seguramente, esta elección del objeto de estudio “limitará” el ámbito de las interpretaciones al campo

mismo de las concepciones o representaciones, no permitiendo que se hagan posteriores extrapolaciones al campo de la práctica docente sin el debido cuidado. No es que esta última sea especial, más compleja o superior a la primera, solamente es distinta. Tampoco se puede decir que no hay ninguna relación entre las dos, hay una interacción de “doble vía”, es decir, tanto las concepciones influyen en las prácticas como éstas modifican las primeras. Pero es importante ser consciente de que los hallazgos en un ámbito no son directamente transferibles al otro, y que, por tener igual importancia, cada uno necesita de investigaciones que ayuden a construir un cuerpo sólido de conocimientos, que tengan como consecuencia una mejor comprensión y mejora de la enseñanza.

7.8- Contribuciones para la formación docente

Hace casi veinte años, Torff (1999) defendió que miembros de una determinada cultura comparten una psicología popular (*folk psychology*) que se compone de un conjunto de creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje, el pensamiento, la motivación, el “*self*”, así como de otras categorías psicológicas. Esta psicología popular suele estar asociada a una pedagogía popular (*folk pedagogy*), que se caracteriza por reunir una serie de ideas sobre la educación en general y sobre lo que hace un profesor en particular. Sobre eso, parece también estar de acuerdo Pozo (2006):

Más allá, o más acá de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero *currículo oculto* que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa. A pesar de la escasa formación teórica de algunos profesores – especialmente en los niveles educativos superiores – y de prácticamente todos los alumnos – en todos los niveles – sobre el proceso de aprendizaje/enseñanza, sin duda tanto profesores como alumnos tienen sus propias teorías sobre lo que es aprender y enseñar, aunque muchas veces no sepan siquiera que las tienen y en qué consisten, de ahí que las llamemos *teorías implícitas* (Pozo, 2006, p. 34, cursivas en el original).

La parte más preocupante de las ideas defendidas por Torff (1999) es que este autor afirma que tanto la psicología como la pedagogía popular tienden a mantenerse orientando la práctica docente, incluso después de pasar por la formación inicial y convertirse en profesores expertos. Si es así, sería deseable que los trabajos sobre concepciones docentes (pero también aquellos sobre las prácticas) pudiesen presentar no solo una descripción de cómo piensan los profesores, sino también alternativas de cambio de estas maneras de pensar.

Yendo un poco más allá de los datos recogidos, estamos de acuerdo con Martín y Cervi (2006), cuando afirman que “los requisitos necesarios para formar un equipo docente no se agotan en compartir la manera de entender los procesos de aprendizaje y enseñanza, pero sin duda éste es un elemento básico de la coherencia en la práctica docente” (p.429). Partiendo de este principio de que los conocimientos y las representaciones sobre el aprendizaje son necesarios – aunque insuficientes – para una enseñanza eficaz, se puede decir que conocer lo que piensan los profesores sobre este tema puede ser un primer paso para una formación adecuada.

Hace poco, fue realizado un estudio en Brasil (Lima, 2015), junto a 99 profesores recién ingresados en la universidad, que buscó conocer sus necesidades de formación:

En cuanto a las dificultades de carácter didáctico-pedagógico, el mayor número de respuestas ha recaído sobre la falta de fundamentación teórica en esa área, dificultando el reconocimiento del papel fundamental del saber didáctico-pedagógico y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en relación al planeamiento del contenido y a la evaluación. Una parte de esos docentes se ha referido a las dificultades de mantener los estudiantes motivados y de entender las demandas heterogéneas de éstos, imposibilitando adecuar el currículo a sus demandas profesionales (Lima, 2015, pp. 349/350).

Si se fija en los temas mencionados por la autora en la cita anterior, se puede percibir que muchos de ellos están contemplados en el guión de entrevista utilizado en esta investigación: el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y la motivación, organización de la enseñanza y evaluación en particular. Además de estos temas los profesores del referido estudio también expresaron sus dificultades en relación a sus estudiantes:

El tercer conjunto de respuestas hace hincapié directamente en los alumnos, atribuyendo a ellos la causa de las dificultades sufridas en el inicio de la docencia. Entre estas, se destacan: relación profesor-alumno (expresado así, de forma genérica); bajo nivel de experiencias; y falta de motivación/interés manifiesta por los estudiantes que, todavía, ven creciendo en los últimos años (Lima, 2015, p. 350).

Este último párrafo, amén de reforzar la idea comentada anteriormente, de que las preguntas sobre los alumnos podrían estar influyendo en la cantidad de respuestas consideradas como representantes de la Teoría Directa, confirma también la necesidad de incluir las representaciones sobre los estudiantes en los estudios sobre concepciones de profesores universitarios, que suelen centrarse solo en las actividades docentes.

Si se amplía un poco más el ámbito del aprendizaje y se incluyen ahí las concepciones sobre enseñanza y las explicaciones sobre lo que hacen profesores y alumnos cuando buscan la mejora de los conocimientos y competencias de estos últimos, se puede inferir que el presente trabajo puede haber dado una interesante contribución para el campo de la formación docente.

Esta contribución se puede dar a partir de dos aspectos distintos de esta investigación. El primer aspecto está en los propios resultados. Aunque los datos cuantitativos no hayan sido tan informativos como se esperaba, los datos cualitativos sí que ayudan a acercarse a la manera de pensar de profesores universitarios que actúan en el campo de la formación docente. Los extractos utilizados como ejemplos de las categorías de análisis parecen buenos ejemplos para caracterizar cada una de las posibles concepciones mantenidas por el profesorado de educación superior sobre temas centrales en la práctica educativa: la utilización de los conocimientos previos, la organización de las actividades de enseñanza, la motivación para aprender, las dificultades de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje.

Dichos extractos, que sólo pueden ser obtenidos por medio de metodologías cualitativas, complementan los resultados encontrados por otras investigaciones que utilizan metodologías diferentes, como, por ejemplo, el cuestionario de dilemas (Vilanova, Mateos-Sans y García, 2011, por ejemplo). Esta mezcla de procedimientos metodológicos es incluso bastante deseable si se tiene como objetivo un conocimiento más profundo de las concepciones docentes.

Una segunda contribución del presente trabajo para el ámbito de la formación de profesorado, más específicamente del profesorado universitario, se ubica en el método utilizado. Si los resultados logrados (principalmente los cualitativos) son informativos sobre la manera de pensar de los docentes, y si esas informaciones pueden ayudar a formular programas de formación que tengan como objetivo el cambio conceptual y la consecuente mejora de la práctica, hay que prestar atención al instrumento utilizado para la obtención de las informaciones. La siguiente cita nos puede ofrecer pistas de por dónde empezar:

Se asume que es difícil modificar la práctica de la enseñanza si no se producen cambios en determinados supuestos que la sustentan. Pero ¿cómo se instigan dichos cambios? Y, si se consiguen al nivel de las concepciones, ¿qué efecto tiene en la práctica? Cambiar es, en algunas lenguas, sinónimo de crisis; y, para muchos, otra manera de nombrar al aprender. ¿Qué condiciones deben darse para que los profesores puedan cambiar? Quizá habrá que poner en crisis nuestras creencias y mostrarnos dispuestos a modificarlas mediante el aprendizaje (Solé, 2003).

En este sentido, se cree que el guión utilizado en las entrevistas, así como el propio modelo de entrevista semi-estructurada, que no se limita a las preguntas planteadas previamente, sino que permite añadir otras cuestiones dependiendo de lo que dice el entrevistado, puede ser de gran ayuda en algún momento del proceso de formación docente, principalmente de los docentes que ya están actuando, es decir, en la formación en servicio.

Los datos obtenidos por medio de este guión pueden - tras ser debidamente sistematizados e interpretados por alguien con mayor conocimiento en los temas discutidos - ayudar a “poner en crisis”, como ha dicho Solé (2003), las concepciones del profesor en proceso de formación, sea ella inicial o en servicio. El confrontarse con otra mirada sobre su manera de pensar, principalmente sobre sus concepciones implícitas, podrá llevar al docente a reflexiones que podrán, bien conducidas, llevar a cambios en la práctica, que es siempre lo que se desea en un programa de formación.

Este instrumento, que aquí fue usado para conocer las concepciones de un determinado grupo, puede servir también para una caracterización más individualizada, ayudando al docente en formación a explicitar aquellas concepciones que mantiene de

modo implícito, sin ser consciente de ellas, y, con ello, facilitando el proceso de redescrición representacional y en consecuencia el cambio conceptual.

Ayudaría también a los formadores a formular intervenciones más personalizadas y ajustadas al nivel de representación de cada profesional en formación, siguiendo la recomendación vigotskiana de actuar siempre sobre los conocimientos que se encuentran en fase de construcción, la bastante conocida zona de desarrollo próximo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Santillana.
- Álvarez Méndez, J. M. (2015). Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Los contenidos, una reflexión necesaria*. (147-155) Madrid: Morata.
- Aparicio Serrano, J. A.; Herrón Gloria, M. A. (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje?: Una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 27-59.
- Apperly, I. (2011). *Mindreaders: the cognitive basis of "Theory of Mind"*. New York: Psychology Press.
- Apperly, I. A. (2008). Beyond Simulation-Theory and Theory-Theory: why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study "theory of mind". *Cognition*. 107, 266-283.
- Apperly, I. A. (2012). What is "theory of mind"? Concepts, cognitive processes and individual differences. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65 (5), 825-839.
- Apperly, I. A., Humpreys, G. W., Samson, D. (2009). Studies of Adults Can Inform Accounts of Theory of Mind Development. *Developmental Psychology*, 45(1), 190-201.
- Arredondo, S. C., Diago, J. C. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: UNED, Pearson.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.

- Astington, J. W. & Filippova, E. (2005). Language as the route into other minds. En B. F. Malle and S.D. Hodges (Eds.), *Other Minds: How humans bridge the divide between self and others* (pp. 209-222). New York: The Guilford Press.
- Astington, J. W. & Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. In Olson, D. R. & Torrance, N. (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 593-620) Oxford: Blakwell.
- Augustí, J., Bufill, E. y Mosquera, M. (2012) *El precio de la inteligencia: la evolución de la mente y sus consecuencias*. Barcelona: Crítica.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Baron-Cohen, S.; Frith, U.; Leslie, A. M. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition* 21(1), 37-46. DOI: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Baron-Chohen, S., Tager-Flusberg, H. and Lombardo, M. V. (Eds.). (2013). *Understanding Other Minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Barr, D. J. and Keysar, B. (2005). Mindreading in a exotic case: The normal adult human. En B. F. Malle and S.D. Hodges (Eds.), *Other Minds: How humans bridge the divide between self and others* (pp. 271-283). New York: The Guilford Press.
- Beier, M. E. y Ackerman, P. L. (2005). Age, ability, and the role of prior knowledge on the acquisition of new domain knowledge: Promising results in a real-world learning environment. *Psychology and Aging*, 20 (2), 341-355.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (2010). Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. En: E. Boruchovitch; J. A. Bzuneck; S. É. R. Guimarães (Org.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 231-250) Petrópolis: Vozes,
- Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La universidad un espacio para el aprendizaje: Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2007). *Como as pessoas aprendem: Cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: SENAC.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. En F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de Psicologia para Formação de Professores* (pp. 117-134). Petrópolis: Vozes / Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- Call, J. and Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (5), 187-192.
- Canabal, C., Martín, B. C. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la educación superior? *Pulso*, 35, 215-229.
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A. M. (2006). Complex learning: The role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. *Psicothema*, 18 (4), 679-685.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Dancey, C. P.; Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Penso.

- De la Cruz, M.; Pozo, J. I. (2003). ¿Concepciones sobre el currículo universitario: Centrado en los contenidos o en los alumnos?. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La universidad ante a la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 141-153). Madrid: Síntesis.
- De la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F. y Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-371). Barcelona: Graó.
- Doncaster, C. P.; Davey, A. J. H. (2007). *Analysis of variance and covariance: How to choose and construct models for the life sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Entwistle, N. J. y Peterson, E. R. (2004). Conceptions of Learning an Knowledge in Higher Education: Relationships with study Behaviour and influences of learning environments. *International Jornal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Espín, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. XXI. *Revista de Educación*, 4, 95-105.
- García, L. M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478
- Gazzaniga, M. S. (2010). *¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie*. Barcelona: Paidós.
- Gluck, M. A., Mercado, E. & Myers, C. E. (2009). *Aprendizaje y memoria: Del cerebro al comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Góes, M. C. R. & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *ProPosições*, 17, 31-45.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.

- Gómez, V.; Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, 1*, 25-43.
- Gopnik, A.; Wellman, H. M. (1994). The theory theory. En L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 257-293). New York: Cambridge University Press.
- Guimarães, S. E. R.; Bzuneck, J. A.; Sanches, S. F. (2002). Psicologia Educacional nos Cursos de Licenciatura: A Motivação dos Estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional, 6* (1), 11-19.
- Hassin, R. R., Uleman, J. S., Bargh, J. A. (Eds.). (2005). *The new unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Hirschfeld, L. A., Gelman, S. A. (Eds.). (1994). *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Huertas, J. A. (2009). Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 164-181). Madrid: Morata
- Hughes, C. & Devine, R.T. (2015). A social perspective on theory of mind. En M. Lamb and R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science (7th ed.), Volume III: Social, Emotional and Personality Development* (pp 564-609). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hurley, S. and Charter, N. (Eds.). (2005). *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science. Imitation, human development, and culture*. Cambridge: Bradford Book.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.
- Jones, E. E.; Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: divergente perceptions of the causes of behavior. En E. E. Jones, D. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Vallins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: perceiving the causes of behavior* (pp. 70-94). Morristown, NJ: General Learning Press.

- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Knight, P.T. (2008). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Krupenye, C.; Fumihiro, K.; Hirata, S.; Tomasello, M. (2016). Great apes anticipate that other individuals will act according to false beliefs. *Science*, 354(6308), 110-114. DOI: 10.1126/science.aaf8110.
- Lima, E. F. (2015). Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96 (243), 343-358.
- López-Íñiguez, G.; Pozo, J. I., De Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42 (2), 157-176.
- Malle, B. F. (2002). The relation between language and theory of mind in development and evolution. En T. Givón & B. F. Malle (Eds.), *The evolution of language out of pre-language* (pp. 265-284). Amsterdam: Bejamins.
- Malle, B. F. (2002). The relation between language and theory of mind in development and evolution. En T. Givón & B. F. Malle (Eds.), *The evolution of language out of pre-language* (pp.265-284). Amsterdam: Benjamins
- Malle, B. (2004). *How the mind explains behavior: Folk Explanations, Meaning, and social interaction*. Massachusetts: A Bradford Book.
- Malle, B. F. (2005). Folk Theory of Mind: Conceptual foundations of human social cognition. En Hassin, R. R., Uleman, J. S. & Bargh, J. A. (Eds.), *The new uncouncious* (pp. 225-255). New York: Oxford University Press.
- Malle, B. F. (2006). The actor-observer asymmetry in attribution: A (surprising) meta-analysis. *Psychological Bullctin*, 132 (6), 895-919. doi: 10.1037/0033-2909.132.6.895

- Malle, B. F. (2008). The fundamental tools, and possibly universals, of social cognition. En R. Sorrentino & S. Yamaguchi (Eds.), *Handbook of motivation and cognition across cultures* (pp. 267-296). New York: Elsevier/Academic Press.
- Malle, B. F. (2010). Intentional Action in Folk Psychology. En T. O'Connor and C. Sandis (Eds.), *A Companion to the philosophy of action* (pp. 357-365). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Malle, B. F. (2011). Attribution theories: how people make sense of behavior. En Chadee, D. (Ed.), *Theories in social psychology* (pp. 72-95). Wiley-Blackwell.
- Malle, B. F. (2011). Time to give up the dogmas of attribution: an alternative theory of behavior explanation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 297-352. doi: 10.1016/B978-012-385522-0.00006-8
- Malle, B. F. & Hodges, S. D. (Eds.). (2005). *Other Minds: How humans bridge the divide between self and others*. New York: The Guilford Press.
- Malle, B. F., & Guglielmo, S. J. (2006). Directions and challenges in studying folk concepts and folk judgments. *Journal of Cognition and Culture*. 6 (1-2), 321-329.
- Malle, B. F., Holbrook, J. (2012). Is there a hierarchy of social inferences? The likelihood and speed of inferring intentionality, mind, and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (4), 661-684. doi: 10.1037/a00267990
- Malle, B. F.; Knobe, J. M., & Nelson, S. E. (2007). Actor-observer asymmetries in explanations of behavior: New answers to an old question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 491-514. doi: 10.1037/0022-3514.93.4.491
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la educación en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. Doi:105944/educxx1.17.2.11478.

- Martín, E. (2003). Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La universidad ante a la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 285-292). Madrid: Síntesis.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 197-215). Madrid: Morata.
- Martín, E., Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Orgs.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Orgs.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-188) Barcelona: Graó.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1), 07-16.
- Marton, F.; Säljö, R. (1984). Approachs to learning. En F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 106-119). Madrid: Morata
- Meltzoff A. N. (2007). ‘Like me’: a foundation for social cognition. *Dev Sci*, 10(1), 126–134. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00574.x

- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation and other minds: The "Like Me" hypothesis. En S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science* (Vol. 2, pp. 55-77). Cambridge, MA: MIT Press.
- Meltzoff A. N., Decety J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 358, 491–500.
- Mevorach, M. & Strauss, S. (2012). Teacher educators' in-action mental models in different teaching situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18 (1), 25-41.
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 47-64) Barcelona: Graó.
- Moneo, M. R. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Monroy, F. y Pina, F. H. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481
- Nichols, S.; Stich, S. P. (2003). *Mindreading: an integrated account of pretence, self-awareness, and understanding other minds*. New York: Oxford University Press.
- Novak, J. D. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza
- Núñez, M. (2012). Teoría de la mente: el desarrollo de la psicología natural. En J. A. Castorina y M. Carretero (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación I: Los inicios del conocimiento* (pp.267-290). Buenos Aires: Paidós.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A. (2005). Avaliação da Aprendizagem na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 37-46.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educacional.
- Patrick, H. & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teacher's intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: the role of motivational and

- epistemological beliefs. En B. Torff and R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 117-144). Mahwah, NJ: LEA.
- Pérez Cabaní, M. L., Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Orgs.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J. y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. . En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Orgs.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-306) Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M. P.; Pozo, J. I.; Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La universidad ante a la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 33-44). Madrid: Síntesis.
- Pérez, M. V. V.; Valenzuela, M. C.; Díaz, A. M.; Gonzalez-Pienda, J. A.; Nuñez, J. C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea* 508, II sem, pp.135-150.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Pintrich, P.; Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Popper, K. R. (1980). *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UnB.
- Pozo, J. I. (2005). *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.

- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J.I.; Loo, C. y Martín, E. (2016) El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En J. Manzi y R.M. García (Eds), *Abriendo las puertas del aula: nuevos enfoques para la transformación de las prácticas docentes*. Santiago de Chile: PUC.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo, y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico*. (pp. 87-108). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. del P. (2006b). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Orgs.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006a). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Premack, D., & Premack, A. J. (1996). Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of human development and education* (pp. 302-344). Oxford: Blackwell.
- Premack, D. & Premack, A. (1996). Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others? In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 302-323). Malden, MA: Blackwell publishers.
- Premack, D. & Premack, A. (2004). Education for the prepared mind. *Cognitive Development*, 19, 537-549.

- Premack, D.; Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Ramsden, P. (2003). *Learn to teach in higher education*. New York: Taylor & Francis.
- Resches, M.; Serrat, E.; Rostan, C.; Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 315-333.
- Rivière, A. (1998). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rivière, A. (2003). *Obras Escogidas*. Madrid: Médica Panamericana.
- Rivière, A. (2003). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano. En A. Rivière, *Obras Escogidas* (Vol. 3, pp. 203-242). Madrid: Médica Panamericana.
- Rivière, A.; Sarriá, E.; Núñez, M. (2003). El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En A. Rivière, *Obras Escogidas* (Vol. 3, pp. 07-43). Madrid: Médica Panamericana.
- Rivière, A. y Núñez, M. (2008). *La mirada mental: Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique Editorial.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *Las Neuronas Espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993a). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993b). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66). Madrid: Visor.

- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Russel, M. K., Airasian, P. W. (2014). *Avaliação em sala de aula: Conceitos e aplicações*. Porto Alegre: Artmed.
- Sánchez, L. (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio comparativo. *Anales de Psicología*, 21(2), 231-243.
- Sanmartí, N. (2009). *Avaliar para Aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- Scheuer, N.; Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Orgs.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., De La Cruz, M., Echenique, M. (2006). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Orgs.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 135-151). Barcelona: Graó.
- Sinatra, G. M. y Mason, L. (2008). Beyond knowledge: Learner characteristics influencing conceptual change. En Vosniadou, S. *International Handbook of Conceptual Change* (pp. 560-582). New York: Routledge.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En En C. Coll: E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2003). Conclusiones: El professor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La universidad ante a la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 207-212). Madrid: Síntesis.

- Sousa, S. M. Z. L. (1997). Avaliação escolar e democratização: O direito de errar. En J. G. Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas* (pp. 125-140). São Paulo: Summus.
- Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, competence, and expertise. En Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-30). New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J., Horvath, J. A. (1999). *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaumassociates.
- Strauss, S. (2001). Folk psychology, folk pedagogy, and their relations to subject-matter knowledge. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 217-242). Mahwah, NJ: LEA.
- Strauss, S. (2005). Teaching as natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. En D. Pillemer & S. White (Eds.), *Developmental psychology and social change* (pp. 368-388). New York: Cambridge University Press.
- Strauss, S. (2005). Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. En D. Pillemer and S. White (Eds.), *Developmental psychology and social change* (pp. 368-388). New York: Cambridge University Press.
- Strauss, S., Calero, C. I. & Sigman, M. (2014). Teaching, naturally. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 38-43.
- Strauss, S. & Shilony, T. (1994). Teacher's models of children's minds and learning. En L. A. Hirschfeld and S. A. Gelman. (Eds.), *Mapping the mind: domain specificity is cognition and culture* (pp. 455-473). New York: Cambridge University Press.
- Strauss, S. & Ziv, M. (2004). Teaching: ontogenesis, culture, and education. *Cognitive Development*, 19, 451-456.
- Strauss, S., & Ziv, M. (2012). Teaching is a natural cognitive ability for humans. *Mind, Brain and Education*, 6(4), 186-196. doi: 10.1111/j.1751-228X.2012.01156.x

- Strauss, S., Ziv, M., & Frye, D. (2015). Cognitive universals and cultural variation in teaching. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, e67. doi: 10.1017/s0140525x14000739.
- Strauss, Sidney; Ziv, Margalit. (2012). Teaching is a natural cognitive ability for humans. *Mind, Brain, and Education*, 6 (4), 186-196.
- Thompson, R. A. y Zamboanga, B. L. (2003). Prior knowledge and its relevance to student achievement in introduction to psychology. *Teaching of Psychology*, 30(2), 96-101.
- Thompson, R. A. y Zamboanga, B. L. (2004). Academic aptitude and prior knowledge as predictors of student achievement in introduction to psychology. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 778-784.b
- Tomasello, M. (2003). *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Torff, B. (1999). Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education. En R. J. Sternberg, J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives* (pp. 195-213). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Torff, B., Sternberg, R. J. (Eds.). (2001). *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: De las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Orgs.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-230). Barcelona: Graó.
- Trigwell, K.; Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, pp. 57-70.

- Uleman, J. S., Saribay, S. A., Gonzalez, C. M. (2008). Spontaneous Inferences, Implicit Impressions, and Implicit Theories. *Annu. Rev. Psychol.* 59, pp. 329-60. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093707.
- Vilanova, S.; Mateos-Sans, M.; García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wellman, H. M. & Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and Teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19, 479-497. DOI: 10.1016/j.cogdev.2004.09.003
- Wimmer, H.; Perner, J. (1983). Belief about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13(1), 103-28. DOI: 10.1016/0010-0277(83)90004-5.
- Woolfolk Hoy, A. & Murphy, K. (2001). Teaching Educational Psychology to the implicit mind. En B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp.145-186). Mahwah, NJ: LEA.
- Wu, S.; Keysar, B. (2007). The Effect of Culture on Perspective Taking. *Psychological Science* 18(7), 600-6. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01946.x.
- Zabala, A. (2002). *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO 1: Guión de la Entrevista

1- Disciplina y aprendizajes más importantes (*no analizado*)

- 1- Hábleme un poco sobre su disciplina.
- 2- ¿Cómo caracterizaría usted el contenido de su disciplina?
- 3- ¿Cuáles son las tres cosas más importantes que sus alumnos deben aprender en su disciplina?

2- Requisitos y conocimientos previos

- 4- ¿Cuáles son los requisitos necesarios para aprender esas tres cosas?
- 5- ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en la enseñanza (es decir, en su práctica)?
- 6- ¿Cómo puede interferir la presencia o ausencia de esos requisitos en el aprendizaje de los alumnos?
- 7- ¿Sus alumnos poseen esos requisitos?
- 8- ¿Qué hace usted cuando no los poseen?

3- Organización y actividades de enseñanza

- 9- ¿Cómo es distribuido lo que se debe aprender en función del grado de dificultad?
- 10- ¿Usted podría describir una clase típica suya?
- 11- ¿Cuál es su papel/función como profesor?
- 12- ¿Cómo describiría usted el comportamiento de ellos en el aula y como cree que deberían comportarse?

4- Motivación

- 13- ¿Cómo evalúa el empeño de sus alumnos para aprender en su disciplina?
- 14- ¿Cuál es la causa de esta situación (del empeño relatado en la cuestión anterior)?
- 15- ¿En qué medida eso interfiere en el aprendizaje de los alumnos?
- 16- ¿En qué medida eso interfiere en su manera de enseñar?
- 17- ¿Ese escenario podría ser mejorado? ¿Cómo?

5- Dificultades

- 18- ¿Qué sucede cuando los alumnos presentan dificultades en relación a algún contenido?
- 19- ¿Qué lleva a los alumnos a presentar dificultades?
- 20- ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes?
- 21- ¿Sus alumnos tienen conciencia de estas dificultades?
- 22- ¿En qué medida su práctica se ve afectada por esas dificultades?

6- Evaluación

- 23- ¿Cómo son sus evaluaciones?
- 24- ¿Cómo se comportan sus alumnos delante de las evaluaciones?
- 25- ¿En general, cómo caracteriza usted el desempeño de los alumnos?
- 26- ¿Qué hace que los alumnos cometan errores?
- 27- ¿Ellos tienen conciencia de los errores?
- 28- ¿Cuál es su postura delante de esos errores?

ANEXO 2: Documento de Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Iron Pedreira Alves, aluno do Doutorado em Desarrollo, Aprendizaje y Educación, pela Facultad de Psicología da Universidad Autónoma de Madrid, peço sua colaboração para a presente pesquisa cujo tema é Explicações sobre o Comportamento e Concepções de Aprendizagem em Professores Universitários, orientada pelo professor Juan Ignacio Pozo.

Todas as informações obtidas mediante a gravação em áudio de uma entrevista serão utilizadas unicamente para o presente projeto de pesquisa e posterior publicação, sendo que seus dados de identificação serão preservados.

A participação voluntária consistirá na resposta às questões que integram um roteiro de entrevista semi-estruturada. Desta forma, a colaboração com esta pesquisa não oferece nenhum risco legal e moral, como também não acarretará qualquer despesa aos participantes.

Os dados obtidos serão sistematizados e analisados posteriormente, e estarão à disposição dos participantes deste estudo, após a conclusão do mesmo. Caso se sinta esclarecido e concorde em participar do estudo, favor assinar o termo abaixo.

Atenciosamente, _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, declaro que fui informado(a) dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. As minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos e desistir da mesma a qualquer momento.

_____, ____ / ____ / _____

(Local e data)

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

ANEXO 3: Pauta para la validación de los criterios conceptuales por parte de los jueces (explicaciones sobre el comportamiento)

Copiar os excertos abaixo e colocá-los na célula que mais pareça adequada, segundo os critérios definidores de cada categoria e se explica o comportamento dos próprios professores ou dos seus respectivos alunos:

- ✓ Acho que eu venho modificando a minha prática e minhas leituras, acho que eu venho lendo outras coisas que eu não lia antes, por exemplo, eu tenho um grupo de artigos que venho discutindo sobre o papel psicologia da educação na formação do indivíduo, nas questões mais subjetivas, eu não discutia essas questões diretamente e hoje eu venho observando; pensando em trabalhar com memorial; trabalhar com essas histórias de vida e como isso vem transformando; identidade docente, isso vem acontecendo dos últimos anos pra cá. Isso vem mudando com minha identidade docente também! (1)
- ✓ É porque eu tenho pensado em sair da sala de aula, mas com quarenta e três alunos não dá para sair! (25)
- ✓ Eu acho que tem alguma coisa do modelo né, do modelo da formação, o número de disciplinas que eles pegam por semestre, a característica do jovem que a gente atende hoje, que é um jovem que trabalha, um jovem que tem filho, que muitas vezes é o sustento da casa, que é um pai de família, não sei né. Eu acho que tem a ver com isso também, acho que são coisas importantes que a gente tem que considerar. (4)
- ✓ Eu percebo que quanto mais há a interação professor-aluno, melhor o desempenho do aluno. O aluno que participa, o aluno que me procura, ele sempre tem o melhor desempenho no resultado final. Interação é fundamental para o desempenho. (2)
- ✓ Isso, quando a gente sente, por parte do aluno interesse, envolvimento, ele comenta alguma coisa do texto que ele trouxe fazendo uma relação, o que é esse mais envolvimento? Comentar alguma coisa que a gente discutiu na aula, ‘ah professora, lembrei da aula’. Traz um detalhe do cotidiano dele, da sala dele, se interessa em falar... Quando a gente vê todo mundo levantando a mão querendo falar, aquela competição para dizer... Competição saudável nesse sentido, que um quer falar o outro fala, quer levantar mão. Motiva, né? (27)
- ✓ Nossa, totalmente, interfere totalmente, porque eles vão entendendo que a sala de aula não é feita só de professores e conteúdo, alunos isolados, professor e conteúdo, que é como a escola tradicional funciona. (21)

- ✓ Por conta de eu perceber que o aluno não gosta de ler, eu tenho exigido pouca leitura. (2)
- ✓ Uma coisa interessante... me parece que quanto maior o grau de dificuldades deles para estudar, mas empenho eles tem! (1)

ANEXO 4: Pauta para la validación de los criterios conceptuales por parte de los jueces (teorías implícitas)

Tudo que você tem que fazer é, ler as definições das categorias, ler os excertos e arrastar (ou recortar e colar) os excertos para baixo de cada definição.

Não creio que demore mais de 30 ou 40 min!!!

Agora explicarei com um pouco mais de detalhes:

São 3 grandes blocos de categorias, que representam as teorias Direta, Interpretativa e Construtiva. As citações em espanhol caracterizam as 3 teorias, respectivamente. Esta caracterização se dá de uma maneira geral e de acordo com a "motivação" e "melhora no ensino", em particular. Usei essas definições para separar as falas (excertos) por teoria.

Depois, temos as categorias (ou grupos) intermediários que estão na coluna da esquerda. É só agrupar as categorias menores, que são as que finalmente interessam. Toda essa informação pode ser consultada, se vocês tiverem dúvida de onde encaixar um excerto. Cada excerto deve ser colocado abaixo de cada definição menor, ou seja, as que estão em negrito, e ao lado de cada "x".

Os excertos foram reagrupados e, obviamente, não seguem a ordem de categorização.

Excertos:

- ✓ Acho que o objetivo da sala de aula pode ser provocar isso, essa curiosidade... Que não é suficiente esse espaço da sala de aula... É porque eu tenho pensado em sair da sala de aula, mas com quarenta e três alunos não dá para sair! O espaço fechado da sala de aula é feio, parece um enclausuramento... Eu acho que simbolicamente a sala de aula tem representado um espaço de... Um espaço ruim de estar; sem ventilação, sem luminosidade... Ai eu pensei até, a gente tem um espaço do lado de fora da universidade, uma fileira de eucaliptos, tem um cheiro maravilhoso, um sol fantástico... Eu pensei em comprar uma esteirinhas, distribuir, para estar do lado de fora, mas quarenta e três alunos, não dá e isso também é um problema, a quantidade de alunos em sala de aula, obrigados a estar ali. (25-14)
- ✓ Acho que sim, acho que eles soltam isso assim em algumas formas, tipo: Poxa! A aula tal da uma vontade de assistir porque é um professor que gosta do que ta fazendo ou porque aquela aula daquele professor é leve, é legal, é gostosa, porque a gente quer isso também, porque aprender é doloroso, (13-14.1)
- ✓ Ai é a recíproca né? Quanto mais à gente vê um aluno empenhado mais a gente se esforça para dar uma boa aula, pra trazer mais exemplos, pra encadear mais as ideias, pra perceber se eles estão acompanhando, se não estão... A gente procura coisas, dá exemplos lá, depois trás para casa. É até um trabalho desgastante, porque a gente está o tempo todo pensando na aula, pensando em como melhorar, em como trazer exemplos, pesquisando, assistindo filmes e mais filmes e catando assuntos na internet e livros também. Mas, é que na internet é mais fácil de pesquisar. Então eu acho que, quanto mais empenhado os alunos, maior o nosso próprio empenho, em dar uma boa aula e promover aprendizagem. (8-16)
- ✓ Alguns interessados muito, alguns porque são interessados pelo curso, alguns porque se descobrem na disciplina. Educação Infantil, ela tem uma coisa muito interessante. Não

sei se ela falou isso, mas Leo percebe, a gente percebe pelas monografias. Educação Infantil mexe muito com os professores também. E mesmo quem não trabalha com Educação Infantil, trabalha com criança. Então, assim, eles... Tem alguns que se descobrem, ficam assim fascinados pelo que eles aprendem, não é por mim, nem pelo que eu trago, sabe como é? É a descoberta que eles têm: “Poxa! Não tinha pensado na Educação Infantil nessa perspectiva”. Ai, de maneira geral, eles, assim se interessam, sabe? (13-13)

- ✓ Avalio quando o aluno me procura. Se o aluno me procura... Ele tem um semestre todo para desenvolver esse trabalho e apresentar no final. Então, a procura desse aluno, quando eu vejo – essa equipe apresentou, e eu percebo uma equipe que não, que não me procura, geralmente tem um trabalho mais fraco. Porque não procura orientação, não procura desenvolver de uma forma que o professor possa participar mais. Então, acho que o que o questionamento é a palavra. Quem questiona mais, quem me procura mais, acho que é o aluno que tem mais empenho. (2-13)
- ✓ E aí muitos até dizem: ah, eu não gosto de ler, então agora é isso, agora eu estou tendo mais esse contato com a leitura e isso tem me exigido muito, porque eu tenho que estar lidando com o conteúdo e ao mesmo tempo com essa prática de leitura. E aí então eles se deparam com algo que não é fácil, não é de uma hora para outra que a gente constrói, e aí alguns acabam desistindo mesmo e aí se distanciam da leitura. (23-15)
- ✓ Então, é sempre um pouco do desejo do aluno, agora cabe também do professor ser um pouco criativo, mostrar a importância e mostrar os agravos que eles estão fazendo, tento um tipo de prática. (32-14)
- ✓ Eu acho que a maioria se empenha dentro das suas possibilidades. Algumas pessoas têm muita dificuldade. Têm muita dificuldade. Você dá dois, três *feedbacks*, mas não sacou ainda qual é o problema, o que é exatamente um problema. (15-13)
- ✓ Eu acho que reduzir o número de alunos, deixando livre para que os alunos façam as disciplinas que eles quiserem... Antes eu achava que não, antes que eles tinham que passar, porque assim eles iriam conhecer e conhecendo, eles iriam gostar. Eu não acho, nesse momento. Possa ser até que eu mude, mas nesse momento que deveria ser livre! Quer fazer a disciplina, faça... Porque tem outra relação! No estágio acontece isso, eu acho que funciona diferente, embora estágio seja muito problema. Mas, eu acho que a redução de alunos iria ajudar muito, a não obrigatoriedade também... Inclusive, ia dar um outro movimento para disciplina, mas isso exige mudança de currículo, acho que também repensar o papel da universidade na formação desses estudantes, conhecer a geração deles, se aproximar um pouco da forma de pensar deles, porque é diferente da minha, da sua e eu acho que... (25-17)
- ✓ Eu percebo em muitos deles o esforço, apesar das dificuldades... É como eu sempre digo, Iron, eu acho que eu valorizo muito mais o esforço; não muito mais, assim, a gente tem que identificar e valorizar o esforço. A turma de Séries Iniciais que é um outro público, são professores, já têm experiência em sala de aula, são já senhoras de cinquenta e tantos anos, sessenta anos, a gente percebe a dificuldade até para testar aqui, horário, carga de trabalho, jornada de trabalho pesada, mas a gente sente a vontade e o esforço de alguns, e o crescimento de alguns. Na turma de Pedagogia, que geralmente são meninas, você também percebe esforço, e a gente percebe alguns aqui que foram meus alunos no ensino médio, hoje, estão aqui envolvidos até como voluntários em grupos. A gente percebe que alguns direcionam, se esforçam, buscam bolsa de monitoria etc., bolsa IC e tal; aí eu percebo, acho que eles não são de um modo geral, desleixados não, acho que eles demonstram interesse, mas às vezes esbarram também nas dificuldades, algumas dificuldades materiais também, às vezes até para estar aqui, (5-13)
- ✓ Eu realmente não sei. Eu acho que tem alguma coisa do modelo né, do modelo da formação, o número de disciplinas que eles pegam por semestre, a característica do jovem que a gente atende hoje, que é um jovem que trabalha, um jovem que tem filho, que muitas vezes é o sustento da casa, que é um pai de família, não sei, né. Eu acho que

tem a ver com isso também, acho que são coisas importantes que a gente tem que considerar. Porque às vezes eu sou flexível por conta disso assim, o filho adoeceu ou é semana de prova. É, enfim, tava trabalhando, deu mais horas do que previu, então eu acho que a gente tem que considerar essas coisas, não sei se é puramente isso, mas são fatores importantes. (4-14)

- ✓ Eu sempre acho importante a leitura dos textos, falo muitas vezes com eles que a aula não é assistir a uma aula, ouvir uma pessoa falando, não é suficiente para que a gente saiba completamente. É necessário e fundamental a gente recorrer à leitura de texto, às pesquisas e isso é um problema que a gente tem, porque muitas vezes não gostam, não querem, até porque a gente tinha uma quantidade grande de textos que eram trabalhados por semestre, mas aí a gente tento usar de alguns artifícios, para convencê-los de que aquilo ali é importante. Muitas vezes eu falava sobre o texto antes, explicava ‘olha esse texto...’, muitas vezes davam risadas, ‘olha esse texto, o próximo texto que vocês vão ler é enorme, tem trinta páginas, tem mais de trinta páginas’. No início ele ‘é cansativo, não vou mentir não, mas é um texto ótimo para vocês, se vocês não conseguirem ler esse texto agora, guardem ele, porque ele vai ser fundamental no futuro, no momento que vocês queiram retomar ele’. A gente usava de artifícios e eu tive retornos interessantes. Eu tenho alunos né, que eu dei aula no início e até hoje me mandem e-mails com textos, relacionando com as aulas que a gente tinha. Então tem alunos bem empenhados, que vão além daquilo. Uma coisa que a gente tinha de interessante lá na faculdade, na FACED era a internet, aí tinham alunos que iam para sala de aula com notebooks e enquanto eu estava dando aula eles estavam lá... Aí você fica pensando ‘será que não estão assistindo?’, mas estavam... De vez em quando perguntavam alguma coisa, pesquisavam na internet alguma coisa que a gente falou e traziam dados... (8-13)
- ✓ Eu vejo uma grande parte muito preocupada mesmo em fazer um bom trabalho, não simplesmente “cumprir tabela”. Eles querem fazer uma produção e eu parto desse princípio, eu sempre digo assim: “a gente não gastou tanto tempo da vida da gente aqui dentro pra chegar agora na etapa final pra fazer uma produção medíocre, simplesmente pra poder conseguir um certificado, acho que não foi pra isso que vocês...”. Eu sempre tenho essa conversa logo no primeiro momento, eu acho que vocês vieram, chegaram até aqui e querem mostrar que de fato aprenderam alguma coisa. Eu sempre apresento essas questões de que é importante investir mesmo e eu acho que eles demonstram essa preocupação, eles não querem... quando eles se preocupam, por exemplo, por não ter conseguido ainda um orientador não é uma preocupação simplesmente de quem não tem um orientador, assim “eu não quero um orientador qualquer”! “Quero um orientador que me ajude, eu quero alguém que, de fato, exija de mim o que tem que ser exigido”. Eles se queixam muito dessa questão da orientação, de quando a orientação ela é muito “água com açúcar”, que não é muito disciplinada. Tem que ter alguma coisa, tem que dar uma instigada, tem que puxar um pouco no pé pra poder, tem que questionar aquilo que está sendo dito, tem que solicitar que mude, por que eles esperam isso do professor. Eles não querem mais ficar naquela condição simplesmente de ter que escrever pra prestar conta a alguém. A produção eles tomam como deles mesmo. (3-13)
- ✓ Eu venho sendo mais flexível em terno de planejamento, eu planejo algo, discuto com eles no início e digo para eles: “Olha... nos podemos mudar!”, as vezes eu tenho uma expectativa que agente vai dá conta de terminar a unidade em X tempo, tem turmas que eu consigo antes, tem turmas que eu consigo bem depois e eu faço questão de olhem: “Agente está aqui, aqui, aqui no planejamento, vamos refazer o planejamento?”. Refazer planejamento faz parte do trabalho docente e é isso que a gente faz, o planejamento tem que ser reflexivo, tem que ser adaptado ao aluno, então a quem ensinar; como ensinar; por que ensinar. (1-16)
- ✓ Interfere na forma que eu avalio né, as estratégias que eu uso pra avaliar, as estratégias que eu uso pra observar cada um em sala de aula, se for possível, quando as turmas são grandes demais e a gente não dá conta de todos, de perceber todos. Também na flexibilidade, eu acho que isso interfere muito assim, de em determinado momento poder abrir mão de alguma coisa em outros não, (4-16)

- ✓ Isso, quando a gente sente, por parte do aluno interesse, envolvimento, ele comenta alguma coisa do texto que ele trouxe fazendo uma relação, o que é esse mais envolvimento? Comentar alguma coisa que a gente discutiu na aula, 'ah professora, lembrei da aula'. Traz um detalhe do cotidiano dele, da sala dele, se interessa em falar... Quando a gente vê todo mundo levantando a mão querendo falar, aquela competição para dizer... Competição saudável nesse sentido, que um quer falar o outro fala, quer levantar mão. Motiva né? Interessa... Você vai para casa, e fica pensando, eu sou assim pelo menos, eu fico pensando naquela turma. 'Olha, aquela discussão, eu acho que vou levar esse texto aqui, vai mexer, vai estimular mais a discussão'. Quando você vê uma turma apática, que fica ali esperando você falar, esperando que você conduza, ouvindo... Aquilo lhe desmotiva, eu fico... Você sai de uma aula assim 'ai que aula, meu Deus, eu tenho que fazer alguma coisa, isso não pode ficar assim', fico incomodada, o que é que eu preciso fazer pra que isso... O que está acontecendo, o que eu preciso fazer para... (27-16)

M

- ✓ as eu percebo de modo geral que eles são esforçados, eu acho que eles têm interesse, têm motivação... Tem aquela história, você pergunta no primeiro dia porque fez vestibular para Pedagogia, alguns disseram que não queria fazer Pedagogia, queriam fazer Psicologia, queria fazer isso e aquilo; e nessa falta de opção fez; mas eu acho que cabe a gente, da nossa prática no dia a dia do curso, a gente estimulá-los, motivá-los, para eles quererem ser professores, que a gente precisa muito no país. Muito. (5-13)
- ✓ O aluno comprometido ajuda muito. O comprometimento, como eu falei, gestos de comprometimento, isso ajuda bastante. Por exemplo: fora de sala de aula, eu falo com os alunos, e tem alunos que não falam comigo, então, eu percebo que os alunos que falam comigo em sala de aula são os alunos que têm um melhor desempenho. Então, eles demonstram já uma certa afeição pela aula, pelo professor, que ajuda muito o desenvolvimento dele. (2-16)
- ✓ O empenho de meus alunos para aprender? Olha... Por que é muito difícil você fazer um julgamento a partir do seu lugar. Mas, de um modo geral, eu acho insuficiente. Eu acho insuficiente. De um modo geral. Por que, por exemplo, a gente passa um texto para ser lido, aí, depois, vamos dizer, de quinze dias, a gente percebe que a maioria não leu o texto. E aí, muitas vezes eu sou obrigado a dar aula sobre o texto. Por que não tem condições de abrir o debate. Então, naquele momento em que o texto seria o mediador para o debate, os alunos não leram, a maioria não leu o texto. De uma sala de trinta e sete, quarenta, só uns três ou quatro leram o texto. E não dá para fazer um debate por que a maioria quando alguns querem falar, eles vão começando a falar na base do achismo. "Ah! Por que eu me lembro de um fato assim..." Um se lembra de um fato, outro se lembra de outro. Eu sempre pergunto qual a relação desse fato com os pressupostos teóricos apresentados pelo autor. E aí, eles não conseguem fazer essa relação. E aí, eu sempre tenho que dar a aula expositiva, explicar. E na hora que eu estou explicando, eu até sinto que o pessoal presta atenção e tudo... Mas eu não sei qual é o problema. Muitos alegam que não têm tempo para ler, que são muitas disciplinas... Às vezes tem aluno que trabalha e que pega sete disciplinas. Então, eu acho complicado, eu acho muito difícil uma pessoa que trabalha o dia inteiro, só tem a noite para estudar, ou a tarde, e tem que dar conta de sete disciplinas. No meado do semestre até que eles se viram, mas quando chega no final do semestre, que tem que dar conta do trabalho de um, apresentação de seminário de outros, avaliação de outros, etc., aí fica muito difícil. Aí eu percebo que alguns pegam o que eles consideram as disciplinas mais relevantes, e dão uma ênfase maior. E as disciplinas que eles consideram menos relevantes, eles... Então, isso interfere. Então eu acho que é insatisfatório, atualmente. (16-13)
- ✓ O empenho dos estudantes de uma forma geral, acho que não só na minha disciplina, depende de como você os avalia.... Então, se você cobra, você discute com eles, sobretudo em avaliações realizadas em sala de aula sem consulta... Então, eles se empenham mais, porque eles não têm maturidade pra dedicar aos estudos, a não ser se

partir de uma necessidade emergencial, que é de terem notas...então nesse momento,por ser da graduação,o que pesa são as notas...não é que nos outros níveis não pesem, mas é que nesse nível pesa mais... então a nota, ou seja, como ele é avaliado, isso força a estudar, porque eu já tive experiências em não fazer avaliação, só é...participação e o empenho deles com a disciplina não fiquei satisfeito... Pela minha experiência você tem que cobrar do aluno, se você não cobra do aluno o que tem que ser cobrado, o domínio dos conceitos, não é? As leituras eles não as respondem e até você fica desqualificado... Mas a questão de cobrar deles, não é só a questão que envolve a nota, mas é a questão que envolve uma necessidade pra eles, porque a nota é o mínimo... Tudo bem que eu preciso dar nota, que o sistema é esse, mas esse sistema de cobrança nos ajuda, se no momento é mais cognitivo e mais quantitativo, mais esse quantitativo pode se transformar em qualitativo, depende do aluno, depende de como a gente pode trazer essa discussão para a sala de aula... Que há o momento que houve mais o quantitativo... Porque o aluno só vê o quantitativo. (7-13)

- ✓ Olha eu vejo o fato, às vezes eu acho que nossa escola básica ensina eles, não fazem orientação vocacional, não tem porque são de classe média baixa e há uma possibilidade de emprego mais efetivo, às vezes é o vestibular mais fácil com menos concorrência, mas eu vejo assim que a própria escola básica, esse paradigma tradicional não tem ajudado a esses alunos a desenvolver um processo da aprendizagem, o ensino ainda está centrado no próprio ensino que é a característica da postura tradicional. (19-14)
- ✓ Olha, eu acho que a gente tem que escutar mais. Uma das coisas é a gente ouvir mais os estudantes e ouvir mais os professores. Acho que essa coisa do diálogo ainda falta. Eu acho que os estudantes ainda são pouco escutados. Isso eu estou dizendo inclusive com depoimentos de alguns deles. Então eles até estranham o professor que, é como se houvesse um estranhamento de você estar querendo ouvi-los. Então eu acho que a gente tem que fazer isso muito mais. Eu acho que a gente tem que exigir mais também, para esse cenário melhorar. Eu acho que a gente tem que ter mais rigidez. Rigidez, eu não estou dizendo no sentido de interdição. Eu acho que tem que ter mais disciplina, de você se sentir responsável. Exigir mais autonomia, deles correrem atrás também. Não é uma coisa que é só o professor. O professor tem uma grande responsabilidade também com esse diálogo que propicie uma melhor formação, mas que eles também sejam tratados como seres autônomos. Ao menos eu tento, eu faço um esforço. Não é só você que tem que ficar ali, passando. Ele também tem que correr atrás. Eu acho que a gente tem que utilizar mais essas linguagens, eu quero acreditar que a arte tem um papel, a poesia, o cinema, a música. (11-17)
- ✓ Olha, interfere porque isso às vezes me dá um desânimo. Sabe? Às vezes eu preciso ir visitar um antigo professor, para recuperar essas forças, porque às vezes eu me sinto impotente, né? Então, é sempre um conflito, ao mesmo tempo que eu recupero, digo, entendo cada vez mais uma frase que me diziam quando eu era criança... Quando eu era criança ia fazer trabalho escolar, aí mandavam a gente para o comércio em Feira de Santana, fazer alguma coisa, pedir um taco para fazer uma atividade de arte ou não sei o que... Aí, os lojistas diziam: Vocês são o futuro do Brasil. E aquilo para mim era coisa, eu não entendia de jeito nenhum, pegava o que tinha que pegar e ia embora. E cada vez mais eu entendo o sentido disso, de que eu tenho que confiar nessa nova geração, eu tenho que trabalhar nela. Porque, se essa geração, esse sentido de pertencimento, de responsabilidade que marca, que faz com que eu recupere essa energia, para pensar 'eu tenho que continuar tentando, não posso desistir de uma visão, de uma compreensão que eu defendo, com a qual eu milito, então é isso. Gera conflito o tempo todo, momentos de desamor, momentos de amor extremo, então essa corda bamba. (6-17)
- ✓ Olha, interfere porque isso às vezes me dá um desânimo. Sabe? Às vezes eu preciso ir visitar um antigo professor, para recuperar essas forças, porque às vezes eu me sinto impotente, né? Então, é sempre um conflito, ao mesmo tempo que eu recupero, digo, entendo cada vez mais uma frase que me diziam quando eu era criança... Quando eu era criança ia fazer trabalho escolar, aí mandavam a gente para o comércio em Feira de Santana, fazer alguma coisa, pedir um taco para fazer uma atividade de arte ou não sei o

que... Aí, os lojistas diziam: Vocês são o futuro do Brasil. E aquilo para mim era coisa, eu não entendia de jeito nenhum, pegava o que tinha que pegar e ia embora. E cada vez mais eu entendo o sentido disso, de que eu tenho que confiar nessa nova geração, eu tenho que trabalhar nela. Porque, se essa geração, esse sentido de pertencimento, de responsabilidade que marca, que faz com que eu recupere essa energia, para pensar 'eu tenho que continuar tentando, não posso desistir de uma visão, de uma compreensão que eu defendo, com a qual eu milito, então é isso. Gera conflito o tempo todo, momentos de desamor, momentos de amor extremo, então essa corda bamba. (6-17)

- ✓ Por exemplo, alguns anos atrás eu acho que meus alunos sofreram muito comigo, eu acho que eu não iria admitir, por exemplo, de ler um texto com os alunos na sala de aula, eu partia do princípio que eles tinham que chegar com o texto pronto. Hoje eu vejo que a aula é extremamente produtiva, mesmo lendo o texto com eles. Acho que eu estou tentando encontrar outras estratégias, o que estou tomando muito cuidado é de maneira nenhuma nivelar por baixo, por que assim eu não posso padronizá-los, por que eles não são todos iguais; também não posso dizer que eles vão ter algo a menos, por que eu acho isso injusto com eles, inclusive, e comigo; e também não posso elevar demais. Então, o que eu venho encontrando é isso, esse aluno tem mais dificuldade; então, por exemplo, eu tenho geralmente, se eu começo minha aula sete horas eu estou... seis horas eu estou lá e atendo aluno com dificuldade, com não entendimento, acho que o horário de atendimento deles está sendo mais intenso. (1-16)
- ✓ Primeiro, tem a questão do desejo, se a pessoa deseja aquilo, ver importância para aquilo, primeiramente o empenho daquele se torna melhor; o outro você tem que tornar interessante, aí cabe muito a como você conduz a sua disciplina para tornar aquilo interessante. (32-13)
- ✓ Se ele me pega como professor, em que eu vou exigir leitura, vou exigir conceito,... aí ele vai falar:...ôpa!... Não era isso que eu estava esperando, então é o momento de repente dele desistir então acho que aí conscientemente ele vai falar assim:... Não, não é isso que eu quero!... né... porque eu tô pensando que era só eu pegar o que aprendi de genética e chegar na escola e ensinar pra garotada... Quando ele vê que não é só isso, que esse jeito de ensinar pra garotada tem que ser de outras maneiras,... aí ele vai sair... ou ele vai sair por consciência própria ou ele não vai ter um bom desempenho na disciplina aí eu acho que é por causa da aprendizagem mesmo, ele não vai conseguir escrever um texto, ele não vai conseguir descrever um texto de trinta linhas... sobre... pra discorrer um assunto, aí ele vai, vai desistir ou ele vai sendo reprovado e isso pode levá-lo a desistir. (22-15)

Teorías implícitas sobre ensino e aprendizagem

Teoría Directa	<p>“Se basa en una epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado” (Pozo <i>et al.</i>, 2006, p.120).</p> <p>“En las diversas versiones de la teoría directa, los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. El aprendizaje, desde esta perspectiva, promueve un “saber más” en su sentido acumulativo extremo de saber hacer más cosas, conocer más palabras, tener información acerca de un mayor número de cuestiones. Es decir, el aprendizaje amplía o extiende el repertorio de conocimiento (principalmente procedimental o declarativo) del aprendiz.” (Pozo <i>et al.</i>, 2006, p.121)</p> <p>“Los resultados del aprendizaje – se trate de conocimientos procedimentales o declarativos – son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o del modelo percibido.” (Pozo <i>et al.</i>, 2006, 121)</p>
Motivación (Directa)	<p>Condición previa para aprendizaje, en la cual el profesor no puede intervenir (Martín <i>et al.</i>, 2006)</p> <p>Condición previa al aprendizaje que se debe mantener mediante adecuada distribución de premios o castigos, generalmente en forma de evaluación (Torrado & Pozo, 2006)</p> <p>Causa personal del fracaso escolar, independiente de otros procesos de enseñanza/aprendizaje, con origen en el propio alumno y, por eso, difícil de modificar en aula (Perez Echeverría <i>et al.</i>, 2006)</p>
Mejor Enseñanza	La actividad docente mejorará si el profesor mejora en su área de conocimiento (Torrado & Pozo, 2006)
Relativos al alumno (personales)	<p>Alumno influencia al profesor - El comportamiento del alumno, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor. x</p> <p>Lectura - Las dificultades con la lectura suelen ser un obstáculo al desempeño de los alumnos, pero los profesores no piensan en intervenir para mejorar la competencia lectora. x</p> <p>Carrera - La Carrera que elige el alumno determina la cantidad de esfuerzo invertido en el aprendizaje. x</p> <p>Motivación como un rasgo personal - La dedicación o esfuerzo de los alumnos para aprender dependen de una motivación intrínseca (identificada como interés, curiosidad, comprometimiento), percibida como un rasgo de los estudiantes o algo que ellos deben “poseer”, independiente de lo que haga el profesor en clase. x</p> <p>Comprometimiento - La relación que el alumno establece con el curso y con su propia formación determina la cantidad de esfuerzo invertida para aprender. x</p> <p>Dificultad - El alumno posee una dificultad intrínseca. x</p>
Relativos al alumno (medio)	<p>Condiciones - Las condiciones socio económicas de los alumnos determinan el grado de esfuerzo para aprender en la asignatura. x</p>

Relativos a la enseñanza (profesor)	Profesor - La exigencia del profesor determina la cantidad de esfuerzo invertida por el alumno para aprender. x
	Evaluación - El esfuerzo y consecuente desempeño de los alumnos dependen de cómo el profesor evalúa y/o califica las evaluaciones. x
Teoría Interpretativa	<p>“La teoría interpretativa conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal.” (Pozo et al., 2006, 122)</p> <p>“Para lograr un buen aprendizaje, es entonces necesario reducir al mínimo las distorsiones susceptibles de ser provocadas por esta actividad mediadora, interviniendo explícitamente sobre la misma para favorecer una apropiación lo más fiel y estable posible del objeto que hay que aprender.” (Pozo et al., 2006, 122)</p> <p>“Una versión embrionaria de la teoría interpretativa considera la actividad del aprendiz sólo en sus aspectos manifiestos: se aprende haciendo y practicando repetidamente una y otra vez aquello que se está aprendiendo. [...] En cambio, una auténtica teoría interpretativa requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas (al “descubrir”, recordar, relacionar, especificar, descartar), o que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución).” (Pozo et al., 2006, 123)</p> <p>“En cuanto a los principios conceptuales, la teoría interpretativa articula los tres componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Es decir, las condiciones “actúan sobre” las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez “provocan” unos resultados de aprendizaje.” (Pozo et al., 2006, 124)</p>
Motivación	<p>Es influenciada por determinadas condiciones como los intereses de los alumnos o las ayudas ofrecidas; Hay una relación de causalidad lineal y un dualismo entre cognición y emoción (Martín et al., 2006)</p> <p>Proceso cognitivo mediador, de responsabilidad del alumno, pero que el profesor puede gestionar, haciendo el aprendizaje más agradable (Torrado & Pozo, 2006)</p> <p>Tendría causa social, lo que permitiría modificación mediante intervención didáctica (Perez Echeverría et al., 2006)</p>
Mejor Enseñanza	Además del conocimiento específico el profesor debe dominar mejores técnicas y recursos didácticos (Torrado & Pozo, 2006)
Relativos al alumno (personales)	Alumno influncia al profesor - El comportamiento del alumno, si es más o menos dedicado o interesado, puede motivar o desmotivar al profesor. Pero, diferente de la teoría directa, en la teoría interpretativa el profesor busca medios de superar esta desmotivación. x
	Lectura - La competencia lectora es importante para un mejor aprendizaje. Por eso el profesor se preocupa en ofrecer las condiciones más favorables para su desarrollo. x
	Carrera - La elección de la carrera influye en la relación de los alumnos con el aprendizaje y en el rendimiento. x
	Esfuerzo - El esfuerzo (y la falta de él) del alumno es un elemento importante para su aprendizaje, pero puede ser mejorado por lo que hace el profesor en clase. x
Relativos al alumno (medio)	Condiciones - Las condiciones socioeconómicas de los alumnos interfieren en su rendimiento académico. x

	Educación básica - La Educación Básica interfiere en el aprendizaje de los alumnos. x
Relativos a la enseñanza (profesor)	Profesor - Lo que hace el profesor en el aula es importante para la relación del alumno con el aprendizaje. x
	Evaluación - El profesor busca (o piensa sobre) maneras de evaluar que mejoren la relación del alumno con el proceso de aprendizaje. x
	Clase - Lo que se hace en el aula favorece la relación del alumno con lo que debe ser aprendido. x
	Comprometimiento - El profesor piensa que puede ayudar a aumentar el grado de comprometimiento de los alumnos con los aprendizajes. x
	Deseo - El profesor parte del deseo del alumno para tornar el aprendizaje interesante. x
	Estrategias - El profesor elige estrategias para mejorar la relación de los alumnos con el aprendizaje y su desempeño. x
Relativos a la enseñanza (currículo)	Currículo - El currículo interfiere en la relación de los alumnos con el aprendizaje y con el desempeño. x
	Estructura - La estructura ofrecida a los Estudiantes, como aulas y horarios, interfieren en sus aprendizajes. x
Teoría Constructiva	“El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. En el marco de esta teoría, los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescipción de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende. Por lo tanto, para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.” (Pozo et al., 2006, 124/5)
Motivación	El alumno necesita aprender para sentirse competente. Aprender es intrínsecamente motivador (Martín et al., 2006) Proceso en que el profesor debe ayudar el alumno a construir sus propias metas, llevándolo a asumir progresiva responsabilidad en su propio aprendizaje (Torrado & Pozo, 2006) El objetivo de la enseñanza es ayudar a formular metas de aprendizaje, siendo la principal fuente de motivación la sensación de cualificación (Perez Echeverría et al., 2006)
Mejor Enseñanza	El buen profesor será lo que organice la enseñanza a partir de los conocimientos previos y capacidades de los alumnos, promoviendo sus procesos de reflexión (Torrado & Pozo, 2006)
Relativos a la enseñanza (profesor)	Método - El método, es decir, las decisiones tomadas por el profesor y las acciones llevadas a cabo por el deben tener como objetivo el aprendizaje de los alumnos. x
Relativos al aprendizaje	Sentido - Las actividades académicas tienen que tener sentido para los estudiantes. x

Explicaciones sobre el comportamiento de acuerdo con las categorías propuestas por Malle.

Categorías	Propio comportamiento	Comportamiento de los alumnos
<p>Razones</p> <p>Razones son vistas como estados representacionales (i. e., estados mentales que representan un objeto o proposición) que el agente combina en un proceso de razonamiento que lleva a una intención y, si todo va bien, a la acción pretendida. (2005, 238)</p> <p>Cuando cita razones, el que explica no hace una mera referencia a algún factor causal que influencia la actuación en cuestión. Al contrario, él está tomando lo que él considera pasos significativos en el propio proceso de toma de decisión del agente - el proceso que el agente supuestamente sufrió al decidir actuar. Estos pasos significativos son las creencias y deseos, a la luz de los cuales y por las razones de los cuales el agente formó su intención de actuar. (2004,92)</p>		
<p>Historia causal de razones</p> <p>He llamado historia causal de explicaciones, porque ellas se refieren al plan de fondo, contexto, u origen de las razones del agente, sin mencionar explícitamente estas razones. (2004, p.102)</p> <p>Se refiere a factores que están en la historia causal de razones y, así, esclarecen lo que llevó a estas razones, en primer lugar. (2005)</p>		
Factores facilitadores		

<p>Se refieren a habilidades del agente, esfuerzo, oportunidades o circunstancias facilitadoras. (2005)</p> <p>Pero si la acción ocurre puede depender de factores además de la intención del agente y los motivos - exigiendo, por ejemplo, habilidad y circunstancias que facilitan. (2004, p.109)</p>		
<p>Causas</p> <p>Explicaciones de causa no envuelven cualesquier hipótesis conceptuales complejas sobre la intencionalidad, subjetividad o racionalidad del agente.</p> <p>Cuando no hay intencionalidad.</p>		